

**87**

# 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. 54, N° 87  
2012

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



LETRAS (1958-2012)

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
EXPERIMENTAL LIBERTADOR**

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

**INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS**

<b>Director</b>	Moraima Esteves
<b>Subdirector de Docencia</b>	Alix Agudelo
<b>Subdirector de Investigación y Postgrado</b>	Elizabeth Sosa
<b>Subdirector de Extensión</b>	Hernán Hernández
<b>Secretario</b>	Juan Acosta Bool
<b>Coordinador General de Investigación</b>	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: José Sánchez Barón

Área de Literatura: Ligia Yanira Yánez

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

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 Vilorio, Einar Goyo, Claudia Jaimés, Rita Jáimez, Ingrid Krilewski, Élica 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 Yánez, 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:
  1. Contribuir con la construcción del conocimiento científico en las áreas de la lingüística y la crítica literaria.
  2. Colaborar con el mejoramiento de la calidad de la educación en el campo de la lengua y la literatura.
  3. Estudiar la identidad lingüística y literaria del venezolano y del latinoamericano.
  4. Favorecer la construcción de la identidad cultural del venezolano, a través de las investigaciones educativas en nuestras áreas de acción.

INDEXADA Y REGISTRADA en: CLASE ([http://132.248.9.1:8991/F/9C-C53H7QGY2V52J8FS4PJCE8QEMUTMMQIRDM4LM6YQ8TH516R302617?func=file&file\\_name=base-info](http://132.248.9.1:8991/F/9C-C53H7QGY2V52J8FS4PJCE8QEMUTMMQIRDM4LM6YQ8TH516R302617?func=file&file_name=base-info)); Cleaninghouse on Languages and Linguistics ([http://www.csa.com/c\\_products/databases-collections.php](http://www.csa.com/c_products/databases-collections.php)); DIALNET (<http://dialnet.unirioja.es>); ERIC (<http://bib.unne.edu.ar/index.html>); LATINDEX (<http://www.latindex.org>), Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE ([www.iisue.unam.mx/iresie](http://www.iisue.unam.mx/iresie), <http://iisue.unam.mx/iresie>), 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 Alemania, Argentina, Brasil, Colombia, Croacia, Cuba, Chile, España, Estados Unidos, Francia, Guatemala, Holanda, Italia, México, Perú, Polonia, Puerto Rico, Rumania, Suiza, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela.
- © 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](mailto:letras.ivillab@gmail.com) - [ivillab@est.upel.edu.ve](mailto:ivillab@est.upel.edu.ve)

### PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES

Impreso en Venezuela por:

e-mail:

Arte Final: Prof. José Rafael Simón

T.S.U. Leyhool Méndez

**LETRAS, Vol. 54, N<sup>o</sup> 87**  
**(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](mailto:letras.ivillab@gmail.com), [ivillab@est.upel.edu.ve](mailto: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), Élica León (UPEL-IPC), Fanny Ramírez (UPEL-IPC), José Simón (UPEL-IPC), Lucía Fraca de Barrera (UPEL-IPC), Luis Álvarez (UPEL-IPC), Minelia de Ledezma (UPEL-IPC), Miren de Tejada (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 Nélica 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:** Élica León (Inglés), Rafael Monges (Francés), Luis Álvarez (Italiano), Alejandra Saavedra (Portugués)

**Contactos electrónicos:** [letras.ivillab@gmail.com](mailto:letras.ivillab@gmail.com) - [ivillab@est.upel.edu.ve](mailto: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](http://www.ipc.upel.edu.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=121)

**Facebook:** [ivillab ipc](https://www.facebook.com/ivillabipc)

**Twitter:** [@ivillabipc](https://twitter.com/ivillabipc)

**LETRAS, VOL. 54**

**ISSN 0459-1283**

**Depósito legal: pp. 195202DF47**

**Consejo de arbitraje del Vol. 54 (86)**

Ana Gabriela Vivas (UPEL-IPC)  
Angelica Silva (UPEL-IPC)  
Anneris Pérez de Pérez (UPEL-IPC)  
Álvaro Martín Navarro (UPEL-IPC)  
Carlos Sandoval (UCV)  
Cesar Villegas (UPEL-IPC)  
Daniel Alexander Vásquez (UPEL-IPC)  
David Ruiz Chataing (UPEL-IPC)  
Dulce Santamaría (UPEL-IPC)  
Freddy Monasterios (UPEL-IPC)  
Héctor León (UPEL-IPC)  
Indira Zambrano (UPEL-IPC)  
Johanna Rivero (UPEL-IPC)  
Jaime Ricardo Reyes (UNIVERSIDAD LIBRE DE CÚCUTA)  
Jose Álvarez (LUZ)  
Josefa Pérez (UPEL – I.P.M. JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ)  
José Rafael Simón (UPEL-IPC)  
Kristel Guirado (UCV)  
Luis Alfredo Álvarez (UPEL-IPC)  
Luis Álvarez León (UPEL-IPC-UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA)  
Luis Barrera Linares (USB)  
Lucía Fraca de Barrera (UPEL-IPC)  
María Elena Díaz (UPEL-IPC)  
Mariela Díaz (UDO-CUMANÁ)  
Marisol García (ULA-TACHIRA)  
Marlene Arteaga (UPEL – I.P.M. JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ)  
Miren de Tejada (UPEL-IPC)  
Norma González Vilorio (UPEL-IPC)  
Pablo Arnáez (UPEL- I.P.M. RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA)  
Ramon Elvano Vivas (UPEL-IPC)

**TABLA DE CONTENIDO**  
**LETRAS, Vol. 54, Nº 87**  
**(ISSN 0459-1283)**

Los desheredados de la fortuna. Identidades y subalternidades  
en Rastrojo (1944), de María Rosa Macedo *Mariana Libertad Suárez*

Sumario de Federico Vegas. Una topografía de la memoria personal  
y colectiva *María Elena D'Alessandro Bello*

Violaciones de la norma culta de la lengua escrita española en trabajos  
especiales de grado con mención publicación  
*Ender Andrade – Marisol García Romero*

Análisis comparativo: Una propuesta didáctica  
*Ada N. Rodríguez – Roger Bastidas*

La comprensión de la escucha *Yaritza Cova Jaime*

Manuela Sáez en varios textos *Freddy José Monasterios Macías*

**RESEÑAS:**

\* Cuentos inquietantes / contos inquietantes *Alí. E. Rondón*

\* The basics of essay writing *Thays Adrián*

\* Introducción a la Semiótica de la Comunicación  
*Shirley Ybarra Guillén*

Autores

Índices previos Vol. 52 (81, 82 y 83), Vol. 53 (84 y 85) Vol. 54 (86)

Normas para la publicación

Normas para los árbitros

## TABLE OF CONTENT

Disinherited of fortune: identities and subalternities in *rastrojo* (1944),  
of María Rosa Macedo *Mariana Libertad Suárez*

Sumario (brief) of Federico Vegas. A topography of personal and  
collective memory *María Elena D'Alessandro Bello*

Violations of the standard of learned written Spanish language in special  
degree works with publication awards  
*Ender Andrade – Marisol García Romero*

Comparative analysis: A didactic proposal  
*Ada N. Rodríguez – Roger Bastidas*

Towards a comprehensive didactics of written argumentation  
*Érika Campos Fernández*

Listening comprehension *Yaritza Cova Jaime*  
Manuela Sáenz in several texts *Freddy José Monasterios Macías*

### RESEÑAS:

\* Cuentos inquietantes / contos inquietantes *Alí. E. Rondón*

\* The basics of essay writing. *Thays Adrián*

\* Introducción a la Semiótica de la Comunicación  
*Shirley Ybarra Guillén*

Autores

Índices previos Vol. 52 (81, 82 y 83), Vol. 53 (84 y 85) Vol. 54 (86)

Normas para la publicación

Normas para los árbitros

## INDEX

Les deshérités de la fortune: identités et les subalternités dans rastrojo  
(1944), de María Rosa Macedo *Mariana Libertad Suárez*

Sommaire de Federico Vegas. Una topografía de la memoria  
personal y colectiva *María Elena D'Alessandro Bello*

Violations de la règle précieuse de la langue écrite espagnole dans  
des mémoires ayant la mention honorifique « publication »  
*Ender Andrade – Marisol García Romero*

Analyse comparative: una proposición didáctica  
*Ada N. Rodríguez – Roger Bastidas*

La comprensión de l'écoute *Yaritza Cova Jaime*

Manuela Saenz dans plu[sieurs] textes *Freddy José Monasterios Macías*

### RESEÑAS:

\* Cuentos inquietantes / contos inquietantes *Alí. E. Rondón*

\* The basics of essay writing *Thays Adrián*

\* Introducción a la Semiótica de la Comunicación  
*Shirley Ybarra Guillén*

### Autores

Índices previos Vol. 52 (81, 82 y 83), Vol. 53 (84 y 85) Vol. 54 (86)

Normas para la publicación

Normas para los árbitros

## CONTENUTI

Gli sfortunati: le identità e le diversità in rastrojo (1944),  
di Maria Rosa Macedo *Mariana Libertad Suárez*

Sommario di Federico Vegas. Topografia della memoria personale  
e della memoria collettiva *María Elena D'Alessandro Bello*

Infrazioni della norma colta della lingua scritta spagnola in tesi di laurea  
con la qualifica accademica che permette la pubblicazione  
*Ender Andrade – Marisol García*

L'analisi comparativa: una proposta didattica  
*Ada N. Rodríguez – Roger Bastidas*

La comprensione dell'ascolto *Yaritza Cova Jaime*

Manuela Sáenz in testi diversi *Freddy José Monasterios Macías*

## RESEÑAS:

\* Cuentos inquietantes / contos inquietantes *Alí. E. Rondón*

\* The basics of essay writing *Thays Adrián*

\* Introducción a la Semiótica de la Comunicación  
*Shirley Ybarra Guillén*

Autores

Índices previos Vol. 52 (81, 82 y 83), Vol. 53 (84 y 85) Vol. 54 (86)

Normas para la publicación

Normas para los árbitros

## ÍNDICE

- Os deserdados da fortuna: identidades e subalternidades  
em rastrojo (1944), de María Rosa Macedo *Mariana Libertad Suárez*
- Sumário de federico Vegas. Uma topografia da memória pessoal e coletiva  
*María Elena D'Alessandro Bello*
- Transgressões à norma culta da língua escrita espanhola em  
monografias com menção honrosa  
*Ender Andrade – Marisol García Romero*
- Análise comparativa: uma proposta didática  
*Ada N. Rodriguez – Roger Bastidas*
- A compreensão da escuta *Yaritza Cova Jaime*
- Manuela Sáenz em vários textos *Freddy José Monasterios Macías*
- RESEÑAS:
- \* Cuentos inquietantes / contos inquietantes *Alí. E. Rondón*
- \* The basics of essay writing *Thays Adrián*
- \* Introducción a la Semiótica de la Comunicación  
*Shirley Ybarra Guillén*
- Autores
- Índices previos Vol. 52 (81, 82 y 83), Vol. 53 (84 y 85) Vol. 54 (86)
- Normas para la publicación
- Normas para los árbitros



## **LOS DESHEREDADOS DE LA FORTUNA: IDENTIDADES Y SUBALTERNIDADES EN RASTROJO (1944), DE MARÍA ROSA MACEDO**

**Mariana Libertad Suárez**  
marisuarez@usb.ve  
Universidad Simón Bolívar

### **Resumen**

Se propone una lectura de la novela *Rastrojo* (1944), de la escritora peruana María Rosa Macedo. Un texto sumamente interesante dadas las ambigüedades que definían la relación de la autora con el campo cultural de su momento. En el artículo, se exploran los procesos de recepción y producción de identidades, interacciones y subalternidades propuestos en esta novela, donde la racialización del mapa subjetivo permitirá replantear el pasado que produce y contiene las identidades fundamentales de la nación peruana. El trabajo comienza con una revisión de las nociones teóricas en torno a la subalternidad y la representación de Gayatri Chakravorty Spivak, posteriormente, se reflexiona en torno la recepción crítica de la obra de Macedo, para –a partir de ello- proponer una lectura crítica de la novela.

**Palabras claves:** Representación, novela de la tierra, María Rosa Macedo, racialización, identidad.

## **Disinherited of Fortune: Identities and Subalternities in Rastrojo (1944), by María Rosa Macedo**

### **Abstract**

A reading of the novel *Rastrojo* (1944), of the Peruvian writer María Rosa Macedo, is proposed. It is a very interesting text in terms of the ambiguities that defined the relationship of the author with the cultural field of her time. This paper explores the process of production and reception of identities and subalternities emerged in the novel, where the racialization of a subjective map allows a restating of the past that produces and contains the fundamental identities of the Peruvian nation.

**Key words:** Representation, novel of the Earth, María Rosa Macedo, racialization, identity.

## **Les Deshérités de la fortune: identités et les subalternités dans *Rastrojo* (1944), de María Rosa Macedo**

### **Résumé**

On propose une lecture du roman *Rastrojo* (1944) de l'écrivaine péruvienne María Rosa Macedo. Il s'agit d'un texte extrêmement intéressant étant donné les ambiguïtés qui définissaient la relation de l'auteure avec le domaine culturel de son époque. Dans l'article, on explore le processus de réception et production d'identités et de subalternités générés dans ce roman où la racialisation de la carte subjective permettra de repenser le passé produisant et contenant les identités fondamentales de la nation péruvienne.

**Mots clés:** Représentation, roman de la terre, María Rosa Macedo, racialisation, identité.

## **Gli sfortunati: le identità e le diversità in *Rastrojo* (1944), di maria rosa macedo**

### **Riassunto**

Qui si propone una lettura del romanzo *Rastrojo* (1944), della scrittrice peruviana María Rosa Macedo. È un testo molto interessante per le ambiguità che definiscono il rapporto tra l'autrice e l'ambito culturale del suo tempo. Nell'articolo si esplora il processo della accettazione e della produzione delle identità e delle diversità prodotto in questo romanzo, dove la costruzione razziale di una mappa soggettiva permetterà di prospettare il passato dello Stato peruviano.

**Parole chiavi:** Rappresentazione, romanzo regionale. Maria Rosa Macedo, costruzione razziale, identità.

## **Os deserdados da fortuna: identidades e subalternidades em *Rastrojo* (1944), de maria rosa macedo**

### **Resumo**

Propõe-se uma leitura do romance *Rastrojo* (1944), da escritora peruana María Rosa Macedo. Trata-se de um texto extremamente interessante graças às ambiguidades que definiam a relação entre a autora e o campo cultural de sua época. No artigo, é analisado o processo de recepção e produção de identidades e subalternidades gerado neste romance, no qual a racialização do mapa subjetivo permitirá analisar o passado que produz e contém as identidades fundamentais do Peru.

**Palavras chave:** representação, romance da terra, María Rosa Macedo, racialização, identidade.

*La señorita se recostó pensativa, sobre el brazo del sillón donde se sentara. Estaba asombrada ¡María una mujer de vida amorosa bastante intensa! María con sus polleras hecha jirones, con sus trenzas enmarañadas y piojosas, su vientre abultado y las piernecitas chuecas... Luego, una gran piedad la invadió. Ella y todos, tanto los más hermosos especímenes humanos como los más monstruosos, eran nada más que juguetes del instinto que, a veces se sacia con poco.*

*El instinto... el amor... Bien miserable que sería la Vida si no estuviera puesto el máximo placer al alcance de todos, aún de los desheredados de la fortuna, de la belleza y del talento...*

*(María Rosa Macedo, Rastrojo)*

## I. A manera de introducción

En su texto “¿Puede hablar el sujeto subalterno?”, Gayatri Chakravorty Spivak establece una clara diferencia entre: “representación en el sentido de ‘hablar por otro’ (como se da a nivel socio-político) y (...) re-presentación (como se utiliza en arte y filosofía). Dado que ‘teoría’ sería solamente también ‘acción’ el teórico no representaría (es decir, ‘no hablaría por’) grupos oprimidos” (Spivak, 1998, p. 181). En otras palabras, para esta pensadora, cuando el intelectual realiza la acción política e ideológica de nombrar a la subalternidad, de algún modo se está autodefiniendo como una identidad movible capaz de invadir los espacios marginales de la cultura para otorgar a quienes así lo necesiten, cierta luminosidad que les garantice existencia simbólica.

Precisamente aquí se origina una de las grandes paradojas señaladas por Spivak. Cuando el sujeto letrado decide designar y, en cierto sentido, encarnar la subalternidad, de muchas maneras está estableciendo dos universales. Por un lado, asume que una subjetividad sólo puede hablar o actuar –nunca hacer las dos cosas a la vez– y, por eso mismo, sólo es posible (re)conocer en el imaginario sujetos que tengan voz –en términos absolutos– o que carezcan de ella.

Se trata de una tensión que, sin duda, atraviesa una cantidad importante de Novelas de la tierra editadas en el continente, entre las que destaca *Rastrojo* (1944), de la escritora peruana María Rosa Macedo. Este

texto resulta particularmente interesante dadas las ambigüedades que definían la relación de la autora con el campo cultural de su momento, pues si bien en las décadas de los cuarenta y cincuenta la intelectualidad peruana parecía reconocer la autoridad y destacar la escritura de esta iqueña, progresivamente, tanto su nombre como sus libros se fueron borrando de la historia de la literatura.

Al respecto, también es importante recordar los planteamientos de Luz Marina Rivas en torno a la novela intrahistórica escrita por mujeres, particularmente cuando propone que:

la historia que hoy conocemos como historia oficial, parte de la profesionalización de la disciplina histórica esbozada en el siglo XIX por el alemán Leopold von Ranke, para quien lo histórico sólo se refería a los hechos políticos y militares, se hacía focalizando los acontecimientos “desde arriba”, es decir, desde la perspectiva de gobernantes, políticos, líderes sociales y generales, desde los protagonistas de la historia que han producido los grandes cambios. Para von Ranke, las fuentes historiográficas son exclusivamente documentales y el historiador devela para sus lectores la verdad “objetivamente” (Burke: 1993). Partiendo de estas consideraciones se elaboran los manuales escolares y la historia oficial, la que el Estado considera la auténtica historia, incuestionable, sobre la cual se construye la comunidad imaginada que es la nación, como lo ha explicado Benedict Anderson (1993). Esta historia oficial se acompaña de tradiciones inventadas, concepto de Eric Hobsbawn (1992) que se refiere a los usos y costumbres sacralizados como naciones, aunque no sean del todo auténticos para todos los pobladores.

Buena parte de la producción de novelas históricas latinoamericanas y del Caribe ha dialogado con este modelo de discurso historiográfico. Ha ficcionalizado figuras poderosas del mundo político y militar (Rivas, 2001, p. 105)

Esta propuesta permite explorar el proceso de recepción y producción de identidades y subalternidades generado en esta novela, donde la racialización del mapa subjetivo permitirá replantear el pasado que produce y contiene las identidades fundamentales de la nación peruana.

## II. Macedo por otros:

En el prólogo de la antología crítica *Cuentas. Narradoras peruanas del siglo XX* (2000), Giovanna Minardi plantea que “hasta principios de la década de los 80, el panorama literario del Perú estaba plagado de varones”, asimismo señala que “es sólo en los últimos años que la escritora peruana ha sabido enfrentarse al reto de un proceso creador más continuo y de menor éxito inmediato” (p. 13). Ciertamente, si se emplea la expresión “panorama literario” para definir sólo la sistematización de la literatura que se lleva a cabo desde la academia, la publicidad y la industria editorial, la primera afirmación de Minardi resultaría absolutamente incuestionable: la narrativa de autoras peruanas no se encuentra incluida en los programas de literatura de las universidades nacionales, ni en casi ningún manual escolar.

A pesar de ello, si se piensa la diferencia abismal que existe en Perú entre la percepción, construcción y representación de la mujer intelectual en las décadas del cuarenta y el cincuenta, y el trato posterior que sufrió esta subjetividad en la historia de la literatura peruana, las consideraciones de Minardi sobre la productividad de las escritoras llama a varias interrogantes. En principio, dentro su antología, la autora presenta un grupo de más de veinte novelistas y cuentistas –entre quienes se encuentran nombres tan trascendentes como los de Rosa Arciniega, Catalina Podestá, Carlota Carvallo, María Wiese o Sara María Larrabure– cuya labor literaria fue altamente difundida y reconocida a mediados del siglo XX.

Paradójicamente, Minardi confiesa que su labor de antóloga se debe a que estas escritoras –si bien son mencionadas dentro de los ejercicios de sistematización cercanos a la publicación de sus obras– fueron desincorporadas de todo amago historiador de la narrativa peruana y, lo que resulta aún más llamativo, pasaron de tener un reconocimiento innegable dentro del campo cultural, a ser obviadas casi por completo. Salvo la honrosa excepción de Magda Portal, los textos de estas mujeres nunca fueron

reeditados, hay pocas o ninguna mención de su producción en la prensa y –a diferencia de lo que ocurre con los escritores de la generación del cincuenta– no fueron objeto de homenajes, ni de reconocimientos.

Cabe entonces preguntarse si su omisión dentro del “panorama literario” obedece a la falta de continuidad en el proceso creativo de las narradoras peruanas o si es producto de la incompatibilidad de sus discursos con las demandas del canon. Si la exclusión posterior es consecuencia de un proceso natural de selección o si se debe a la incomodidad que generaban estos discursos elaborados a contracorriente dentro del campo intelectual.

Un registro que proporciona pistas interesantes a este respecto, lo constituye el libro de Mario Castro Arenas: *La novela peruana y la evolución social* (1967), particularmente, el apartado dedicado a lo que este crítico denomina “El regionalismo”. Ahí, el autor comienza señalando:

En rigor, los regionalistas no aportan ni elementos temáticos propios ni cualidades estilísticas de relieve. Refunden parte de la temática indigenista y también algo del rudimentario naturalismo decimonónico (...) Otra pudo haber sido la suerte del regionalismo de haber asimilado la incitación experimentalista de Joyce y la novela americana de entre guerras (...) A pesar de sus notorias limitaciones de orden estético, damos cuenta, por explicable celo bibliográfico, de los principales representantes del regionalismo de la década del cuarenta (Castro Arenas, 1967, p.p. 253– 254)

Asimismo, indica:

Un manojito de mujeres novelistas se reúne cronológicamente en la visión de un regionalismo de casas haciendas recalentadas por el sol, duros latifundistas que no llegan a la crueldad más por inconsistencia caracterológica que por otras causas, peones amodorrados por la sensual atmósfera costeña, la ignorancia y las supersticiones (...) María Rosa Macedo, que también ha cultivado la narración breve, ilumina en “Rastrojos” [sic] (1944) las pequeñas tragedias de la grey de in-

dios, negros, mestizos, que conforman el campesinado de los latifundios costeños. Entre el drama de los campesinos que emigran a la capital, María Rosa Macedo destaca el ascenso en prestigio y afirmación social que aureola al hombre de provincia cuando retorna de la gran ciudad a su apartada comunidad. La señora Macedo ensaya la adecuación de un lenguaje que traduzca el habla oral de los campesinos costeños y serranos. Hay en “Rastrojos”, de otro lado, capítulos que transcurren en Lima en el año 1933 en la época del conflicto bélico con Colombia y el asesinato de Sánchez Cerro. Pero se trata de meras referencias episódicas que no llegan a cuajar en el cuerpo narrativo de la novela (Castro Arenas, 1967, p. 264).

Esta extensa cita sirve para comprender la complejidad de las reacciones del campo cultural peruano de mediados del siglo XX con la mujer letrada. En el comentario inicial que realiza Castro Arenas en torno a la estética del regionalismo, se evidencia que su manual está más orientado a normar que a describir. Este libro trasluce, además, una postura ideológica de rechazo frente a los proyectos nacionales diseñados desde ciertos sectores del pensamiento peruano hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX; al tiempo que exhibe un gesto de autofirmación en el espacio de autoridad, avalado por el “celo bibliográfico” que acompaña su escritura.

Desde este lugar de enunciación, el estudioso habla de “un manojito de mujeres novelistas”. Expresión que en sentido etimológico recuerda la capacidad de éste y otros críticos para tomar con la mano –siendo benevolentes– o manipular –leyendo de una forma menos compasiva– a este conjunto de autoras. A la par, salen a relucir la angustia de la Academia frente a la insubordinación de esta escritura –que, como señaló Castro Arenas, no sigue a los maestros adecuados– y su inestabilidad frente a la existencia inminente –e imposible de omitir en un trabajo que se precie de riguroso– de esta alternativa discursiva.

Ahora bien, en el mismo texto, el autor expone sin censura los rasgos que le causan incomodidad frente a ese “manojito” de mujeres en general y frente María Rosa Macedo en particular. Reclama, por ejemplo, que los estereotipos sociales no sean reproducidos a cabalidad. Es decir,

pareciera disgustarle que en la novela *Rastrojo*, el latifundista no sea presentado como un enemigo absoluto de la sociedad sino como parte de ella, que se le dé luminosidad a las creencias no cristianas que también forman parte de la vida espiritual del Perú –aunque en este caso se les denomine “supersticiones”– y, finalmente, que se refieran los otros saberes de los grupos sociales no occidentalizados y vinculados por Castro Arena a la “ignorancia”.

De igual forma, dentro de la crítica se cuestiona el manejo de la historia propuesto por Macedo. Al respecto, es importante tener en cuenta que desde el momento mismo en que la autora rescata, en su recreación histórica, acciones ajenas a las grandes epopeyas, está privilegiando la existencia de ciertas subjetividades habitualmente omitidas de los relatos nacionales, tales como las mujeres económicamente independientes, los latifundistas más inconscientes que crueles, los peones sabios y capaces de penetrar el poder o los peruanos no cristianos, no mestizos y reacios al proyecto de modernización. Estos actos recuperados en *Rastrojo* sirven como soporte a una serie de cambios sociales y subjetivos que, desde una perspectiva más enraizada, pudieran mostrarse como abruptos y hasta inexplicables.

A partir de ello, se hace obvio que los juicios peyorativos de Castro Arenas se soportan en la angustia por perder su espacio de autoridad. Este texto evidencia que el multiculturalismo –descrito como deficiencia en la escritura de María Rosa Macedo– y la visión intrahistórica de *Rastrojo*, de ser tomados en cuenta, bien pudieran poner en tela de juicio la institución letrada del Perú. Por ello, diversos comentarios críticos en torno a esta novela develan un tono inquieto completamente explicable y hasta esperable.

Resulta pertinente señalar que la postura de Castro Arenas no se encuentra popularizada dentro de las aproximaciones a la obra de Macedo. De hecho, al menos en la recepción cercana a la publicación de su obra, son más los críticos que alaban la escritura de esta autora que quienes la cuestionan. Estuardo Núñez (1965), por ejemplo, en *Literatura peruana del siglo XX (1900– 1965)* inscribe la narrativa de María Rosa Macedo dentro un grupo de autores “menos ambiciosos [que] perfilaron un contorno y una localidad reducida y por eso mismo de pocas posibili-

dades para la acción” (Núñez, 1965, p. 132). Luego, asocia la producción discursiva de esta autora con la de algunos escritores consagrados pues, según Núñez, “Dentro de esta enumeración advertimos que el acierto es más frecuente en los ambientes de costa (trazados por Garrido, Magda Portal, María Rosa Macedo, y Puga) y en ellos se logran vigorosos personajes” (133).

O, lo que es lo mismo, este autor traza un doble movimiento de legitimación: por un lado adscribe de la autora a un movimiento cultural y, por el otro, refiere directamente la novedad de sus personajes. Incluso, en un momento determinado, Estuardo Núñez trasciende el gesto simple de equivalencia y sitúa a la autora en una situación favorable frente a sus contemporáneos, especialmente cuando afirma que:

En la costa de Ica, María Rosa Macedo (n. en Pisco, 1912) [sic] nos ofrece una versión regional original y fuerte, aparte de sus novelas, en los cuentos y relatos de *Ranchos de caña* (Lima, 1941) y *Hombres de tierra adentro* (Lima, 1948), libros que acusan más calidad literaria que *Arenales que arden* (Lima, 1957) de Gustavo Pineda Martínez (Núñez, 1965, p. 6).

Además del gesto de comparar la narrativa de una mujer ilustrada con la de un escritor, que ya devela rasgos interesantes sobre el papel que jugaba Macedo en el imaginario peruano de los cuarenta, hay un elemento fundamental dentro de este comentario que llama a la reflexión. La única novela que logra editar esta escritora es *Rastrojo*, en el año 1944, y Estuardo Núñez habla de “sus novelas” en plural. Esto, sobre todo si se piensa en que Núñez y Macedo fueron parte de un mismo colectivo literario llamado *Ínsula*, permite inferir que el crítico conocía algunos textos inéditos de esta autora y que el discurso que ella estaba construyendo circulaba entre la intelectualidad regente en el Perú para la época.

Igualmente, Augusto Tamayo Vargas, en el segundo tomo de su *Literatura peruana* (1965) reflexiona acerca de la solidez de Macedo dentro de la máquina cultural cuando afirma que:

En la novela femenina se suceden los nombres de Pilar Laña, sencilla y descriptiva en *Más allá de la Trocha* y *En el Valle de Huanchar*; Catalina Cassinelli, también interesada en su país y sus caracteres; y María Rosa Macedo que después de obtener el logrado éxito de sus plásticos cuentos *Ranchos de caña*, publicó *Rastrojo*, que fuera elegida por el Jurado Nacional para representar al Perú en el Segundo Concurso Literario Latinoamericano. María Rosa Macedo es una sobria figura de escritora neo-realista (Tamayo Vargas, 1965, p. 1095).

Aquí, el autor establece no sólo la consistencia de la escritura de Macedo, como lo había hecho Estuardo Núñez, sino que además, emplea la autoridad de otras instituciones, como el Jurado Nacional, para refrendar su gesto legitimador. Por ello –tomando como base estos juicios y considerando que ninguno de los textos de María Rosa Macedo forma parte, en la actualidad, de los programas de literatura latinoamericana de las universidades del continente–, se podría afirmar que esta autora sufrió uno de los movimientos de expulsión más abruptos del campo cultural peruano. Aunque, quienes reseñen su obra nunca dejen de admitir la luminosidad que obtuvo la misma en el momento de su publicación. Según admite Giovanna Minardi (2000) en su antología de cuentistas peruanas, la escritura de Macedo tuvo gran difusión en la década de los cincuenta:

Luego de haber hecho estudios en Bellas Artes, se casó con Camino Brent y mantuvo gran relación con Sabogal y los indigenistas. Ello explica su inclinación a la literatura realista llegando a ser la figura femenina más destacada dentro del regionalismo peruano. Practica un realismo directo, de recursos decimonónicos; su estilo suele ser claro, sin complejidad técnica y ensaya la adecuación de un lenguaje que traduzca el habla oral de los campesinos. Le interesa pintar con calor humano personajes y escenas de las haciendas y poblados de la costa peruana. Además, en sus mejores relatos la trama narra un amor sofocado y espinoso (Minardi, 2000, p. 22).

En este fragmento la antóloga establece algunos elementos adicionales que refrendan la admisión de Macedo, en tanto mujer intelectual, en

el imaginario peruano. Por un lado, Minardi la asocia con Camino Brent y Sabogal, dos autoridades del campo cultural de mediados del siglo, y si bien se jerarquiza las relaciones entre ellos, pues no se sugiere que la autora haya influido en sus pares masculinos sino que se asume como única posibilidad que ella haya aprendido de los hombres, este intercambio sirve para legitimarla. De igual forma, la inscribe en el “regionalismo peruano” uno de los movimientos literarios fundados y aceptados por la Academia como tal, para –finalmente– establecer que las pequeñas variaciones que presenta su obra con respecto al canon, hacen de su narrativa una “mejor” expresión.

A esto se suma que dentro del breve apartado que se dedica María Rosa Macedo en *Cuentas. Narradoras peruanas del siglo XX* (2000), se refiere una “entrevista” que le realizó a esta autora Mario Vargas Llosa quien, para el año 1955, era un periodista de diecinueve años de edad. El texto en cuestión se reprodujo en el suplemento dominical del diario *El Comercio*, en una sección titulada “Narradores peruanos”. Este simple hecho denota varios puntos de consideración para comprender el papel que jugó María Rosa Macedo en el campo cultural de su país.

En primer lugar, esta autora está siendo inscrita, a la par de los hombres ilustrados, en la categoría de “narradora”, lo que le otorgaba –más aún en ese momento de la nación peruana– la facultad de organizar la nación. A partir de entonces se establece que la voz de esta autora no va dirigida únicamente a las otras mujeres o a los niños, de hecho, la referencia se incluye dentro de un periódico de circulación nacional cuyo público objetivo son los varones adultos. Finalmente, si bien el texto lo redacta un periodista joven, su existencia constituye un gesto altamente legitimador, dado que en esa columna se incluyeron entrevistas dirigidas a escritores que, pocos años después, se erigirían como representantes del canon de la literatura peruana: Francisco Vegas Seminario, Luis Alayza y Paz-Soldán, Arturo Burga Freitas, Enrique Congrains y Porfirio Meneses, representan un pequeño ejemplo de ello (Rodríguez Rea, 1996).

### III. Rastrojo: la nación al alcance de todos

Esta novela de María Rosa Macedo tiene una estructura si se quiere convencional. Está dividida en tres partes: “Bajo el sol de la quebrada”, “Y fue pasando la vida” y “Caminos de nostalgia”. En el primer apartado, el relato gira alrededor de la adolescencia y los primeros años de adultez de Martina “una chica muy desarrollada y precoz” (p. 7). En el segundo, pasan al centro del discurso los hijos de la protagonista y sus interacciones con el pueblo hasta que, finalmente, en “Caminos de nostalgia” se habla de Pedro, el menor de los descendientes, su viaje a la ciudad y su “vuelta” al campo tras varios años de peregrinaje.

Uno de los primeros elementos a considerar en “Bajo el sol de la quebrada” son los residuos testimoniales que acompañan el estilo narrativo de esta autora. Sin duda, la distancia analítica con que son relatados los primeros hechos, el gesto de contextualizar el nacimiento de Martina a los pocos años del fin de la esclavitud en el Perú y la inclusión de un glosario que “traduzca” a ojos de los lectores algunos diálogos e intercambios afectivos referidos, funcionan como una suerte de plataforma confidencial para la autora.

Es posible afirmar, incluso, que desde las primeras líneas de la novela, María Rosa Macedo anuncia su actuación como una mujer letrada, mientras admite que la narrativa como práctica le permitirá comprender, relatar y ser parte de un proyecto ético en apariencia distante a su posición dentro del campo cultural. Esto toma particular relevancia al momento en que se hacen guiños hacia los sucesos históricos sobre los que se ha fundamentado por décadas la identidad cultural de la nación. Al hablar de la Guerra del Pacífico, por ejemplo, la voz narrativa afirma:

Escondidos entre las retamas, las cañas bravas y los sauces, vieron los patriotas cómo se levantaban las columnas de humo y rutilaban las llamas que deshacían sus casas.

Dos días estuvieron al amparo de la maleza comiendo yerbas y camarones crudos, luego, viendo que los enemigos habían seguido a la sierra, volvieron al pueblo a reconstruir sus viviendas (...)

El pueblo fue resurgiendo lentamente y ahora se extendió por el lado del río y trepó la falda de los cerros con sus casitas blancas en que atisbaban las ventanas de reja. Los porteros de Cruz Chica lo rodearon con un engaste.

Martina fue creciendo al pie de su madre y la reemplazaba en muchas cosas. Aprendió a curar con aplicaciones de yerbas y conjuros, hacía dulces y contaba cuentos aprendidos también de su madre y que venían desde la vieja abuela Saturna. Eran leyendas terroríficas y “sucedidos” de los galpones (Macedo, 1944, p. 12).

Evidentemente, no se trata de un texto periodístico, sino de una reflexión personal que –pese a su individualidad– no desdice del todo el tono historiográfico del discurso. La subjetividad que enuncia se vale de la subjetividad enunciada para construir un momento histórico fundamental en la edificación nacional; no obstante, el devenir no desemboca, como hubiera ocurrido en la escritura de la Historia convencional, en la formulación de “un nuevo hombre peruano”, sino en la supervivencia de una subjetividad femenina, casi analfabeta, que no se identifica ni con el contingente blanco, ni con el mestizo, ni con el indígena. Martina, “la zambita”, ajena por completo a la modernización y a la racionalización que sufría Lima a comienzos del novecientos, se apega al saber de la oralidad, de la tradición y de la fabulación.

Al punto que, al momento de reconstruir una guerra –desencadenante épico por antonomasia–, la autora de esta novela privilegia la existencia de un personaje marginado e incluye su imagen y su voz en un espacio donde pareciera no tener cabida. Con la elección construcción y revisión de la protagonista de su obra, Macedo se posiciona ideológicamente ante la Historia como disciplina científica, por ello, no es extraño ver que a partir de entonces, la cotidianidad será más significativa que los grandes sucesos del país.

Una arista importante para comprender este hecho es la relación de amor/odio que establece Martina con el espacio urbano. Un vínculo que si bien torna el pensamiento de la protagonista en autodenigratorio –pues ella desea para sus hijos un progresivo blanqueamiento o, lo que es lo mismo, el acceso a una vida menos forzada– una vez que la cotidianidad

de los personajes se ha “modernizado”, Martina y otros tantos habitantes de Vitoy comienzan a despreciarlos.

Un acontecimiento que da clara cuenta de ello es protagonizado por Octavio, el segundo de sus hijos. Al comienzo del primer apartado “Bajo el sol de la quebrada”, se narra cómo este personaje masculino ha decidido “dir a Pisco con el ingeniero”, pues quiere “ser mecánico” (p. 43) e, inmediatamente, desaparece de la historia hasta el segundo apartado de la novela, cuando está ejecutando su deseo. Entonces, el personaje es aludido por última vez y, nuevamente, es clasificado según su tipología étnica:

Para fiestas Patrias, llegó de Pisco Octavio. Venía manejando un auto del ingeniero y lo acompañaba una mujer, una injerta de ojos burlones.

El zambito estaba muy elegante, con los dedos llenos de sortijas, corbata de seda y reloj con cadena.

– ¡Qué bien tas!... –dijo la madre y lo miró; un poco extrañada de ese hijo que tan poco se le parecía ahora. Olvidaba que, precisamente, eso quiso hacer ella de todos y que Octavio, trabajador e inteligente, era muy querido en la ciudad y adelantaba en su oficio. La gente decía que pronto tendría taller propio.

Presentó a su esposa.

Aquí tienen a Yolanda. Mira mujer, estas son mis hermanas. Déntrenla para que se quite el sombrero.

La muchacha miró por todo el cuarto con cierto desprecio ¡Era tan pobre esa casa de quincha y barro! (Macedo, 1944, p. 67)

Asimismo, se relata:

Al día siguiente se fue Octavio con su mujer y Martina lo vio partir sin pena. Ya no le parecía suyo este hijo acaparado por una extraña que se consideraba superior a ellos.

– Gracias a Dios que se jué – murmuró Isabel y Carmela sonrió un poco. A ninguna de las dos había gustado la cuñada.

– ¿Y él? – preguntó Nicanor – Te fijates la prosa... hasta reló y too cuanto hay...

Juan se quedó callado. La verdad que Octavio también le parecía otro, con su corbata tiesa y tanta sortija; pero era bueno y cariñoso

– No hables así de tu hermano – dijo Martina saliendo de la habitación.

– ¿Mi mamá se ha enojau?– preguntó Pedrito.

– Capaz... (Macedo, 1944, p.p. 70–71)

Un desplazamiento significativo se asoma al contrastar la mirada de la voz narrativa con la de los personajes. Evidentemente, desde la perspectiva del sujeto letrado, Octavio continúa siendo el “zambito”, sólo que se ha blanqueado –como siempre lo deseó su madre– y ahora tiene acceso a los bienes que definen la modernidad. Si bien esta voz reconoce que desde un baremo occidental el muchacho ha “progresado”, cuestiona –aunque levemente– los deseos de Martina de suplantar su identidad. Ella intentó que sus hijos estudiaran, hizo esfuerzos por tener un hijo blanco y deseó que su descendencia se pareciera a los de la patrona; sin embargo, inscribe en el lugar de la alteridad al único de sus hijos que, al menos parcialmente, consigue realizar estos deseos. Así pues, para Martina, el mejor espacio para sostener su identidad está precisamente ahí, al margen de los cambios que llegan al pueblo por medio de la carretera, de hecho, cualquier cosa que la aleje de la tierra le producirá esa suerte de desconcierto.

Otro ejemplo interesante se inscribe en el personaje Isabel, una hija de Martina “muy oscura [pues] había dado un salto hasta sus abuelos esclavos” (p. 49). Este personaje es descrito –además– como una mujer “coqueta y voluntariosa, que sólo pensaba en peinarse las trenzas apretadas y echarse polvos” (p. 49). Pese al tono esencialista que parece subyacer a esta descripción, surgen varios rasgos que permiten imaginar a Isabel como una negra atípica dentro de la literatura peruana.

Por un lado, la voz narrativa reconoce su belleza, al margen del atractivo sexual que parecía ser el único atributo físico permitido, en el

imaginario nacional de esos años, para las afroperuanas. Eso hace que el cabo Julio Pazos, quien “representaba la ley en ese rincón arisco y escondido de la quebrada” (p. 49) la elija como esposa –y no como amante ardiente– en detrimento del resto de las muchachas del pueblo que también lo pretendían. Finalmente, su boda se ciñe a los patrones cristianos que demandaban las clases altas peruanas por esos años.

En una primera lectura, este personaje pareciera elegido –al igual que Octavio– para integrarse al crecimiento urbano de una manera menos traumática que sus hermanos. Isabel se casa, trabaja y crece en la misma medida en que la racionalidad y el progreso material llegan al pueblo; sin embargo, hay un punto de quiebre dentro de la anécdota que, nuevamente, invita a una lectura sobre la racialización de la historia. Tras algún tiempo de matrimonio, Isabel y Julio se enteran de la llegada de un maestro que se encargará de la formación de los habitantes del pueblo.

El educador, letrado y blanqueado, llega en compañía de una hija de nombre Carmen, “hermosa desde pequeña, sensible y romántica” (p. 50). Esta mujer entra en contacto con Julio, el esposo de Isabel y luego:

Julio se paró, ella se levantó entonces de la silla y un segundo estuvieron muy cerca, sintiendo correr la sangre más caliente y más ligera hasta que él la tomó en brazos y la estrechó con fuerza. Carmen sentía los labios amados en besos rápidos que le acariciaban el pelo, los ojos y el cuello, hasta que en un movimiento que hizo tropezó con su boca (...) La chica se sentía morir en una dicha que no soñara nunca. Era un placer intenso punzante, algo dulce y a la vez doliente como una herida fresca bañada en miel. Apretando su cuerpo contra el de Julio, en un abrazo casi salvaje, con esos labios voraces sobre sus labios... La muerte, sí ¡La muerte antes que perder tanta felicidad! (Macedo, 1944, p. 62)

El tono altamente erótico y sensual que se le imprime a la descripción de esta escena contrasta con la mirada formal y conservadora con la que se representa la relación entre Julio e Isabel. Curiosamente, no es la mujer negra quien seduce y acaba con el matrimonio de la blanca, sino que es la víctima de una sensualidad incontenible –por parte de una mu-

chacha de ciudad, hija, además, de uno de los estandartes del desarrollo— encargada de seducir a su marido. Julio, por su lado, igualmente inscrito dentro de la lógica estatal modernizante, huye y abandona a su familia motivado por la misma irracionalidad, mientras que Isabel, en un gesto cíclico que recordaba la actitud de Martina en las primeras páginas de la novela, vuelve a su casa materna.

Este episodio, que va acompañado del fallecimiento del hijo mayor de Martina como consecuencia del paludismo, contribuye a la criminalización del crecimiento urbano. Refuerza que la carretera, la escuela, los hombres blancos y las mudanzas fuera del pueblo, convierten a los nativos de Vitoy en personajes inestables e indefensos o, lo que es lo mismo, en potenciales víctimas del progreso.

La tensión que circunda la racialización de la historia peruana continúa presente en el tercer apartado de la novela, aunque con nuevos matices. En “Y fue pasando la vida”, se asoma un intento claro de conciliar las modificaciones indetenibles que redibujaban el centro de la sociedad peruana y la resistencia a desaparecer que experimentaban los habitantes de los márgenes de la ciudad. La primera de las escenas es por demás elocuente. Se trata de una conversación de Martina con su “patrona”, donde la protagonista expone que:

[sus ñetos] quieren salir de Negritos este año y mi han rogau pa' que le pida a usted que sea madrina de la banda de Julito y de camisolí de Jesús. Yo ya les he dicho q' era mucha molestia, pero ellas dale que te dale. Hoy mi aparejaron la burra y casi en peso me subieron encima.

¡Qué graciosos! Seré madrina de ellos con mucho gusto. Usted arregle con una costurera y compre lo que necesite. Aquí tiene.

La señorita sacó un billete y Martina agradeció con su habitual manera, un poco altiva, otro, sometida (Macedo, 1944, p. 83)

Se torna muy interesante el juego de apropiaciones que denota este diálogo y que, de una manera poco común en la literatura peruana de

los cuarenta, libera –al menos parcialmente– de tensión la representación étnica de los personajes. Es evidente que, a lo largo de la novela, Martina y los otros miembros de su familia han sido clasificados desde el poder y, por extensión, desde su propia mirada como sujetos étnicamente conflictivos. Pedrito, Octavio, Isabel e, inclusive, Carmela, la menor de las hijas –a quien, según la voz narrativa, Martina criaba como blanca y, por tanto, “Las mujeres le tenían envidia y los hombres codiciaban” (p. 78)– han generado incomodidad dentro del pueblo por su capacidad de movilizarse racialmente y desdejar con sus rearticulaciones constantes la naturalidad de las funciones sociales.

Ciertamente, pareciera a lo largo del primer apartado que ellos han asumido para sí una concepción física y actitudinal que les permitirá adoptar como propia una identidad; no obstante, esta imagen llega al extremo de lo caricaturesco cuando la decencia de los esclavos decide “salir de Negritos”. Esta exteriorización de una máscara racial que, además, los identificará en una fiesta carnavalesca, con principio y fin claro, desestructura –una vez más– las representaciones étnicas más habituales. En *Rastrojo*, los negros usan como disfraz la negritud en tanto construcción ideológica formulada desde el poder. Un semblante que, además, los patronos financian para ellos y para la diversión de todos los ahí presentes.

La puesta en escena que se lleva a cabo en la fiesta les permite a “los zambitos” manejar ese proceso de heterodesignación cuya finalidad principal era confrontarlos con su visión de ellos mismos y, así, reforzar la línea ideológica que los separaba de los espacios de poder. Pero dado que la negritud se satura por medio de la sobrerrepresentación, la condición de minoridad se vacía por completo de contenido y pasa a ser, sencillamente, un espacio de negociación con los patronos.

De igual manera, otras prácticas asociadas a la celebración de la Pascua, como la misa, el rezo del Rosario o las confesiones, quedan también reducidas a puestas en escena. Tal como ocurría con los antepasados esclavos, los habitantes de Vitoy ensayan y protagonizan los ritos, pero nunca se muestran convencidos del mito. Con lo cual, se produce un nuevo pliegue en las anclas de identidad más cotidianamente representadas en la literatura peruana de los cuarenta. Si bien es cierto que dentro de buena parte de la novela, ser blanco equivale a vivir cómodamente y, por tanto,

se convierte en un modelo deseable, al momento de “hacer cosas de blancos”, es decir, al momento de conmemorar los diversos ritos cristianos, negros, cholos y zambos eligen homenajear a los esclavos.

Sobre esta plataforma, no es difícil comprender que el texto acabe con un apartado que lleva por título “Caminos de nostalgia”, dado que tras la caída de los grandes mitos heredados del Perú decimonónico – como la conciliación a partir del mestizaje, la urbanización como mejoría en las formas de vida o las equivalencias entre los pares mínimos campo/ciudad = barbarie/civilización– que habían soportado hasta entonces el imaginario nacional, queda sólo una añoranza de las anclas de identidad. De igual manera, es fácil comprender que el protagonista de este último apartado de *Rastrojo* sea Pedrito, y que precisamente él, uno de los personajes más ladinos y nómádicos de la historia, esté encargado de ver cara a cara la ciudad modernizada y reflexionar a partir de la misma.

Uno de los primeros elementos dignos de mención en este apartado es el desplazamiento étnico que sufre el personaje. Al llegar a la ciudad, el último hijo de Martina, descendiente de un extranjero e históricamente denominado *El Gringo*, es percibido en la capital como un “zambito”. Pese a ello, la voz narrativa no deja de destacar que Clarita, la hija de un sastre y de una difunta profesora “pronto comenzó a interesarse en él” puesto que “Era hermoso aquel muchacho de ojos verdes y aire lejano” (p. 156).

La imposibilidad de definir étnicamente a Pedrito lo convierte, a diferencia de lo que ocurre con Cirilo, su compañero de viaje, en un inmigrante inofensivo a los ojos de los ciudadanos. Por ello, sobre el Gringo se inscribe una tensión que dará paso a la multiculturalidad, mientras que la subjetividad del cholito será apropiada por la vida urbana y absorbida hasta conseguir su rearticulación. Basta con contrastar las imágenes de la llegada a la ciudad, propuestas en este apartado. Por una parte, al hablar del hijo de Martina la voz narrativa propone:

Sólo el Gringo, estudioso e inteligente, adelantaba cada vez más y se iba dando cuenta de muchas cosas. Comprendió que allá en el pueblo, la vida no pasaba igual que aquí. En partes era mejor, más tranquila, rodeados de una naturaleza casi agreste, pero por otro lado, les faltaba ambición y cono-

cimiento. No tenían médico en el hospital, todavía la gente se atendía con yerba santa, llantén, toñuz y cola de caballo. Todo lo creían tifus o daño y hasta con pulmonía se bañaban en la acequia. No conocían el cinema ni la luz eléctrica... Necesitaban quien los ayudara en la conquista de todos estos bienes. Quien, salido del mismo medio, les abriera los ojos a sus derechos (Macedo, 1944, p. 160)

En cambio, al referir al cholito Cirilo, sugiere:

Era un muchacho de Vitoy (...) que había caído conscripto junto con Pedro y por casualidad habían ido al mismo cuartel.

Los dos que ya eran amigos, se unieron más al hacer la vida en común. Cirilo, más alegre y vividor que el Gringo, se adaptó en un momento al ritmo de vida del cuartel y le tomó gusto a ser soldado. Muy orgulloso de su uniforme, se paseaba por las calles de Lima del brazo de alguna muchachita que conociera en el cine de barrio que frecuentaba (Macedo, 1944, p. 156)

Macedo muestra dos posibles soluciones a la mayoría de los conflictos entre el poder y la subalternidad que han estructurado la obra. Por una parte, sugiere que la dominación de la capital sobre el campo puede ser un proceso sencillo aunque –pese a su carácter inocuo y casi imperceptible– con capacidad de trasplantar las anclas identitarias –reflejadas en la vestimenta, los hábitos de consumo o en las relaciones intergeneracionales– a un nuevo lugar donde la tradición permanezca silenciada.

Paralelamente, la autora propone que estas disputas sociales, culturales y raciales, pueden inscribirse en un solo cuerpo y, como consecuencia de ello, hallar una solución multicultural. Pedrito –en tanto recipiente de todas las dicotomías– será capaz de construir vías de conciliación. Su pensamiento comenzará a jerarquizar y a redefinir espacios de poder desde el momento mismo en que el campo se confina a un espacio de la memoria inaccesible desde el presente.. Pese a ello, la voz narrativa nunca deslegitima las formas de saber que dominan en Vitoy.

Por el contrario, en este apartado, las profecías –basadas en conocimientos irracionales– en torno a la guerra, a Pedrito y al pueblo se cum-

plen cabalmente. Al tiempo que las imágenes de él como “gringo” siguen circulando en el espacio. Por eso no deja de ser verosímil que las “mejoras” propuestas por Pedro estén más asociadas a actividades específicas que a formas instituidas de organización social, es decir, para Macedo no se trata de sustituir un imaginario por otro, sino de incorporar de la manera menos violenta posible, prácticas sociales que permitan la subsistencia de algunas subjetividades –como la curandera, el adivino o el cura del pueblo– indispensables dentro del intercambio simbólico de Vitoy.

Ahora bien, esta búsqueda no se exhibe como un proceso sencillo ni idílico dentro de la obra. Pedro sigue presentando problemas con y desde el poder, atravesado por las dificultades de la racialización del país. Las divergencias culturales del campo y la ciudad siguen siendo una dificultad para la toma de decisiones y ello hace imposible la construcción del equilibrio. La ideología del mestizaje –al postularse sobre un único cuerpo– lejos de traer paz, convierte el territorio en un espacio conflictivo, donde la idea de nación se pone en entredicho, con lo cual, el escenario bélico toma unas dimensiones que lo inscriben entre lo grotesco y lo absurdo.

Resulta particularmente interesante la incapacidad de Pedro –leído desde la capital como un zambito del campo y desde el campo como el Gringo que vive en la ciudad– para comprender los límites de su país. Las nociones de heroicidad y frontera carecen de todo sentido desde la perspectiva de este personaje y, por tanto, se presentan tan borrosas como el concepto mismo de Patria para este soldado. De igual forma, las causas campesinas y obreras defendidas por los estudiantes universitarios y repelidas por el ejército se cargan de nuevas connotaciones. Casi al final de la novela, cuando se narra la manifestación que llevan a cabo los estudiantes de San Marcos y un grupo de obreros, empleando “palabras hermosas y vibrantes [que] se extendían por la plaza y encontraban eco en todos los oyentes” (p. 177), es la primera vez que se involucra al protagonista en una escena de guerra:

Al ver que las columnas compactas seguían avanzando, el teniente dio la orden de disparar y una lluvia de balas cayó sobre las primeras filas.

Se abatieron varios cuerpos. Estudiantes cegados por la luz

brillante del ideal, mentes enfebrecidas, rostros hermosos, casi infantiles, de bruces sobre el empedrado.

El Gringo miraba con una nube roja delante de los ojos. Oyó los disparos, se vio él mismo disparando una y otra vez, hasta que la calle quedó desierta y la manifestación desecha (Macedo, 1944, p. 179)

Pese a su condición de mujer intelectual, María Rosa Macedo no parece condenar del todo la actuación del soldado. Por el contrario, Pedro se constituye como una víctima más de un enfrentamiento completamente ininteligible para él. En la novela se establece que desde su posición periférica, este personaje ha podido condensar buena parte de las contradicciones que conllevó la fundación de la nación peruana y su entrada al siglo XX. Con lo cual, la confrontación con un sector de sí mismo —en este caso el letrado— y la distancia que hay entre las necesidades de los campesinos y sus representantes políticos, más que evaluada, es descrita sin más.

Podría decirse entonces que la novela *Rastrojo* constituye una reactivación de “alternativas de ser” que bien pudieran llevarse a la práctica, es pues una obra que si bien no consigue darle voz a los desplazados de la “Historia nacional peruana” sí logra, en diversos momentos de la historia y desde una posición autoral ambigua y negociable, incluir la perspectiva de determinados colectivos en espacios sociales, económicos y culturales que parecían intocables.

Con esta escritura, María Rosa Macedo logra contaminarse y contaminar su discurso para, de esa manera, sacar a la luz las otras formas de ver que subyacen en una misma nación o, partiendo de las nociones de Spivak, si bien no logra “hablar por” ciertas subjetividades, de algún modo consigue “hablar con” ellas y, así, desestabilizar los estereotipos que circundaban el canon literario en el Perú de los cuarenta.

## Referencias

- Castro Arenas, M. (1967?). *La novela peruana y la evolución social*. Lima: José Godard Editor.
- Macedo, M. R. (1944). *Rastrojo*. Lima: Guillermo Lenta.
- Minardi, G. (2000) (Edit.). *Cuentas. Narradoras peruanas del siglo XX*. Lima: Ediciones Flora Tristán – Santo Oficio.
- Núñez, E. (1965). *La literatura peruana del siglo XX*. México DF: Editorial Pormaca S.A.
- Rivas, Luz Marina (2001) la novela intrahistórica y el Caribe hispánico en la ficción femenina. Estudios. *Revista de investigaciones literarias y culturales*, (18), 103- 124.
- Rodríguez Rea, M. A. (1996). *Tras las huellas de un crítico: Mario Vargas Llosa 1954 – 1959*. Lima: Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno?. *Obis tertius*, (6), 174-232.
- Tamayo Vargas, A. (1965). *Literatura peruana*. Lima: José Godard Editor.

## **SUMARIO DE FEDERICO VEGAS. UNA TOPOGRAFIA DE LA MEMORIA PERSONAL Y COLECTIVA.**

**María Elena D'Alessandro Bello**  
m.e.dalessandro@gmail.com  
Universidad Simón Bolívar

### **Resumen**

Sumario de Federico Vegas retoma un hecho olvidado de la historia contemporánea de Venezuela y lo vuelve a traer a la palestra pública a través de una ficción con la intención de interrogarlo y de preguntarle al pasado cómo fue que sucedió el único magnicidio de la historia de Venezuela. El poder de la ficción revela cómo nada está perdido ni olvidado, todo sigue presente y la ficción puede convocarlo haciendo presente. Luego de sesenta y cuatro años la ficción interroga al pasado y lo hace hablar para que nos diga el porqué de nuestra actualidad.

**Descriptor:** Caracas, modernización, historia, magnicidio, memoria urbana, memoria personal y memoria colectiva.

## **SUMARIO (BRIEF) OF FEDERICO VEGAS. A TOPOGRAPHY OF PERSONAL AND COLLECTIVE MEMORY**

### **Abstract**

Sumario (Brief) of Federico Vegas takes a forgotten fact of Venezuelan contemporary history and brings it again to the public arena through

Recepción: 14-01-2013, Evaluación: 05-04-2013, Recepción de la versión definitiva: 26-06-2013

fiction with the intention of questioning it and of asking the past how the only magnicide in Venezuelan history came to occur. The power of fiction reveals that nothing is really lost and forgotten; everything still exists and fiction can invoke it and make it present. After sixty four years, fiction asks the past and makes it speak and tell us the reason of our present.

**Key words:** Caracas, modernization, history, magnicide, urban memory, personal and collective memory.

## **SOMMAIRE DE FEDERICO VEGAS. UNA TOPPGRAPHIE DE LA MÉMOIRE PERSONNELLE ET COLLECTIVE**

### **Résumé**

Sommaire de Federico Vegas reprend un événement oublié de l'histoire contemporaine du Venezuela et le ramène au premier plan par le biais d'une fiction avec l'intention d'interroger le passé et de lui demander comment s'est passé le seul magnicide de l'histoire du Venezuela. Le pouvoir de la fiction révèle comment rien n'est perdu ni oublié. Tout est présent grâce à elle. Après soixante-quatre ans, la fiction interroge le passé et lui fait parler pour qu'il nous raconte le pourquoi de notre actualité.

**Descripteurs :** Caracas, modernisation, histoire, magnicide, mémoire urbaine, mémoire personnelle et mémoire collective.

## **SOMMARIO DI FEDERICO VEGAS. TOPOGRAFIA DELLA MEMORIA PERSONALE E DELLA MEMORIA COLETTIVA**

### **Riassunto**

Sommario di Federico Vegas riprende un fatto dimenticato dalla storia contemporanea del Venezuela e lo restituisce all'arena pubblica attraverso una finzione col fine di chiedere al passato come è successo l'unico magnicidio della storia del Venezuela. Il potere della finzione mostra come nulla si è perso né dimenticato. Dopo sessantaquattro anni , la fin-

zione interroga il tempo passato e lo fa parlare affinché ci spieghi il perché della nostra attualità.

Parole chiavi: Caracas. Modernizzazione, storia, magnicidio, memoria urbana, memoria personale, memoria collettiva.

## SUMÁRIO DE FEDERICO VEGAS. UMA TOPOGRAFIA DA MEMÓRIA PESSOAL E COLETIVA

### Resumo

Sumário de Federico Vegas retoma um fato esquecido da história contemporânea da Venezuela e o traz de novo à cena pública através de uma ficção, com o intuito de interrogar e de perguntar ao passado como foi que aconteceu o único magnicídio da história da Venezuela. O poder da ficção revela como nada está perdido nem esquecido, tudo continua estando presente e a ficção pode convocá-lo para trazê-lo ao presente. Após sessenta e quatro anos, a ficção inquire o passado e o faz responder para que nos diga o porquê de nossa atualidade.

**Palavras chave:** Caracas, modernização, história, magnicídio, memória urbana, memória pessoal e memória coletiva.

*Invitar a un retorno prudente a nuestros orígenes, a una perspectiva histórica de nuestro tiempo, a una interpretación a profundidad de la era de la que salimos parcialmente pero que, en muchos aspectos, prosigue su obra (...) lo nuevo reclama la memoria, la referencia cronológica, la genealogía*  
(Lipovetsky, 2005:79).

El retorno prudente a los orígenes y una interpretación de la era de la que salimos parcialmente, pero que prosigue su obra tiene en la novela **Sumario** de Federico Vegas<sup>1</sup> una lectura muy particular donde la memoria personal y colectiva continuamente permean la historia oficial para elaborar una ficción. La novela reinterpreta un aspecto muy estudiado en su momento por el impacto que suscitó en todos los órdenes de la vida nacional, aunque luego haya sido dejado de lado: el único magnicidio en la historia de Venezuela. Con una actitud revisionista sobre un pasado que se percibe como concluido, la obra pretende interrogarlo desde aquello que no tiene nada de Historia: el documento legal del magnicidio, la repercusión familiar, el problema carcelario, la transformación y modernización de Caracas, el imaginario colectivo del suceso, entre otros. De esta manera, el cómo se investiga y se re-estructura un suceso histórico es parte del planteamiento ficcional desde otra mirada, desde otra generación y desde otro momento histórico de la ciudad; proponiéndola urbanización de los añoscuarenta y cincuentacómoel escenario del acto de recordar sesenta años del hecho.

- 
1. **Federico Vegas.** Nació en Caracas en 1950. De profesión arquitecto por la Universidad Central de Venezuela ha publicado algunos libros, como: El continente de papel (1984), Pueblos, Venezuela 1979-1984 (1986), VenezuelanVernacular (1985) y La Vega, una casa colonial (1988). A partir de los años noventa comienza a publicar libros de cuentos y crónicas en periódicos de circulación nacional: El borrador (1996), Amores y castigos (1998) y Los traumatólogos de Kosovo (2002) La carpa y otros cuentos (2008), El peor de la clase (2010).Sus artículos periodísticos y ensayos han sido reunidos en La ciudad sin lengua (2001) y La ciudad y el deseo (2007). También es autor de las novelas Prima lejana (1999), Falke (2005), Historia de una segunda vez (2006), Miedo, pudor y deleite (2007),Sumario (2010) e Incurables (2012).

Precedida por **Falke**<sup>2</sup>, la aparición de **Sumario** se ha pretendido ver como la saga de una historia familiar signada por la tragedia o como dos partes de una novela histórica, lo que efectivamente es una de las tantas lecturas posibles, quizás la más evidente tanto por su tema como por los personajes y las acciones, pero lo que queda demostrado es la posibilidad de las múltiples lecturas que ofrecen ambas obras por lo ambicioso del proyecto novelístico y por la importancia que representan para los estudios culturales del país la recreación de dos momentos singulares de la historia nacional.

**Sumario**, escrita a partir de la ficcionalización de las declaraciones indagatorias del documento legal publicado en 1951, rescata ciertos sucesos y personajes de la historia venezolana del siglo XX a partir de la memoria personal y familiar, para reconstruir los ficcionalmente desde otra óptica, haciéndole preguntas, dejando abiertas interrogantes, tratando de llenarlos espacios en blanco; en fin, una mirada al pasado reciente para reconstruir un episodio aparentemente concluido o cerrado de la Historia contemporánea de Venezuela. La novela dibuja su estructura narrativa entre declaraciones, ficcionalización de personajes históricos y hechos ficticios, armando un complejo mapa de complicidades, silencios y redundancias que sugieren más el interés por ocultar, tras un largo y penoso sumario, que por esclarecer el magnicidio.

La propuesta narrativa de **Sumario** se ubica en uno de los períodos más idealizados por el imaginario colectivo: los años cincuenta, época del orden, del progreso, con la mirada puesta hacia el futuro, una Caracas que se reestructuraba en todos los órdenes en especial el arquitectónico, el urbanístico y todos los campos de la ingeniería cuyas obras determinaron y definieron a la Caracas del presente. **Sumario** vuelve a contar la historia recreando esta época desde el elemento disruptivo y desde el punto de quiebre de ese orden: el asesinato del presidente de la república en el país del futuro y del progreso. La ficción fija el suceso y lo vuelve a contar se-

---

2. Relato de la fracasada expedición de un grupo de venezolanos en su intento por acabar con la dictadura gomecista cuyo jefe, Román Delgado Chalbaud, padre de Carlos Delgado Chalbaud, muere en la contienda

senta años después a partir de la memoria y la fragilidad, desacralizando los valores absolutos de una Historia oficial en las revelaciones de las víctimas y desacreditando el sumario legal, memoria oficial de lo sucedido, dejándolo en entredicho. *Sumario* parte de un hecho inscrito en la memoria colectiva del venezolano y en la Historia oficial del país a partir del “rumor que está detrás de las cosas”, pues retoma el magnicidio desde los puntos aparentemente más débiles: el sumario legal del hecho, una búsqueda para esclarecer la verdad que lo que hizo fue ocultarla; la memoria traumática de las víctimas vinculadas al suceso; la memoria de los implicados en torno al caso, la memoria personal y familiar de los ciudadanos comunes. El texto a partir de un aparente orden estructura el recuerdo del suceso varios años después, yuxtaponiéndolos con los documentos que conforman el sumario legal y con la ficcionalización de la memoria personal y familiar del secretario del juez que llevó el caso. La obra parte de una legibilidad que echa mano de documentos culturales, topografía de la ciudad, el urbanismo de la época, los lugares de reuniones sociales, las obras arquitectónicas emblemáticas realizadas en las décadas del cuarenta y del cincuenta, entre otros, donde lo heterogéneo y lo fragmentario son los relatores principales del suceso.

La novela reconstruye una imagen del pasado y la fija en una representación que recrea el imaginario colectivo sobre el suceso y los marcos colectivos de la memoria. Es el relato del recuerdo de Francisco José Rueda, secretario, quien llevó la causa, narrándolo a su hija quien quiere saber lo que pasó. La memoria personal es un punto de vista de la memoria colectiva que se apoya en otros archivos de la memoria dándole un lugar privilegiado a la memoria grupal y a la memoria urbana.

Podemos leer a **Sumario** a través de ciertas propuestas de Walter Benjamin<sup>3</sup> para ampliar su significación en el área de los estudios culturales. Según Benjamin, frente al tradicional historicismo que interpreta al pasado como una sumatoria de sucesos que establecen un nexo causal entre acontecimientos que evolucionan y se ordenan en un tiempo lineal y homogéneo; el materialismo histórico piensa a la historia como objeto

---

3. Cfr. Tesis de la filosofía de la historia.

de una construcción, mostrando su carácter discontinuo y su capacidad de hacer saltar al “continuum” de una época porque lo que en el pasado quedó en estado potencial, puede realizarse en el presente. Por ello “nada de lo que una vez haya acontecido ha de darse por perdido para la historia” (1973:178-179). Para Benjamin, el pasado es un elemento no realizado que se cumple en el porvenir. El presente puede reactivarlo y revitalizarlo al darle una interpretación capaz de establecer una nueva versión del suceso, pues es el espacio donde el pasado tiene lugar. Por ello, “articular históricamente lo pasado (...) significa adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro. Al materialismo histórico le incumbe fijar una imagen del pasado tal y como se le presenta de improviso al sujeto histórico” (Id:180). En tal sentido, Benjamin propone la “imagen dialéctica” como el resultado del contraste entre un determinado estado del presente relacionado con una situación que lo convoque y un acontecimiento del pasado que entra en una relación inesperada con ese presente. De aquí que el pasado siempre se esté haciendo al igual que la memoria: “Existe una cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra. Y como cada generación que vivió antes que nosotros, nos ha sido dada una *flaca* fuerza mesiánica sobre la que el pasado exige derechos” (Id:178). Mientras el historicismo es una construcción de los “vencedores” que silencia la voz de los “vencidos”, el materialismo histórico del que Benjamin se hace portavoz manifiesta la necesidad de rescatar la “servidumbre anónima” que “el carro triunfal de la historia” ha silenciado: “Jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie” (Id:182). La imagen del ángel de la historia –con el rostro vuelto hacia el pasado viendo ruinas y escombros y con las alas abiertas empujado hacia el futuro por la fuerza del “huracán del progreso–” es representativa de una visión apocalíptica del pasado donde los muertos reclaman un reconocimiento que sólo el presente les puede otorgar; asimismo, es el reconocimiento que la historia es una construcción precedida por una destrucción.

Lejos de un estudio histórico convencional más cercano a los relatos de ‘no ficción’, se levanta una novela que ha implicado para el escritor una investigación en la historia reciente del país, en el pasado de dos o tres generaciones anterior a la suya, el diálogo con personas que de alguna manera estuvieron implicados o conocieron a las personas señaladas en el hecho y una investigación de la época vinculada más a los estudios culturales que a

una ficción propiamente dicha a través de cartas, prensa, biografías, revistas, entre otros. Se trata de reconstruir un discurso, de recobrar la palabra muda, de reestablecer el texto menudo e invisible leyendo el pasado entre líneas. “El enunciado (...) abre a sí mismo una existencia remanente en el campo de la memoria, o en la materialidad de los manuscritos, libros o cualquier otra forma de conservación” (Foucault, 1985:46), en nuestro caso, la existencia remanente del sumario legal y en la memoria personal quedan representados en la ficción.

En tal sentido, pretenderemos esbozar ciertos aportes desde el valor del archivo para la reconstrucción novelesca y de las propuestas de la memoria –colectiva, personal, grupal y urbana– así como las coordenadas que definen a lo largo del texto una topografía de la memoria del pasado de Caracas.

## El archivo desacreditado

**Sumario** se escribe ficcionalizando al archivo oficial del suceso. La obra parte de un archivo histórico oficial publicado en 1951 y luego recogido por sus mismos editores<sup>4</sup>. Es la reconstrucción de un archivo encontrado por azar por uno de los participantes colaterales del suceso: el secretario del juez que llevó la causa. Si bien el archivo es la “suma de todo los textos que una cultura tiene en su posesión y ha guardado como documentos de su propio pasado o como testimonio de la conservación de su identidad” (Foucault según Weigel, 1999:76-77), **Sumario** escrita a partir del documento oficial del hecho encontrado fortuitamente en una librería de anticuario, cuestiona el valor de esa memoria oficial como prueba creíble y aceptada por todos, pues lo que debería ser el apoyo para esclarecer la verdad de los que pasó y quién o quiénes son los culpables, fue en realidad la necesidad de ocultar la autenticidad que toda una sociedad requería. El valor del documento legal ha quedado desvirtuado y convertido en elemento ficcional que construye su propio sentido documental, histórico y político.

---

4. “El sumario es, como todo lo realizado en tiempos de Pérez Jiménez, competente y minucioso. Se terminó de imprimir poco menos de un año después del asesinato en los talleres de la Imprenta Nacional” (Vegas, 2010:97).

El sumario legal a lo largo de la novela es un vestigio del pasado en el presente, que como un resto antropológico hallado en una excavación, posibilita la reconstrucción del suceso histórico y de toda una época en otro momento histórico. Ese documento revela muchos años después que hubo un largo silencio y una necesidad de olvido frente a los excesos del discurso oficial que promovió investigaciones para ocultar la verdad, convirtiéndolo en un documento para exculpar a los autores intelectuales.

La novela coloca a esa memoria oficial en la palestra pública y lo hace hablar sesenta años después. De esta manera, lo hace contar las historias vinculadas con las consecuencias del hecho en las voces silenciadas de las víctimas a quienes el presente les brinda la posibilidad de contar su versión, en lo que se convirtieron sus respectivas vidas; lo puso a contar la historia de una Caracas que se expandía hacia el este, urbanizando las antiguas haciendas donde las casa están en plena construcción y las comunicaciones terrestres son por carreteras en un espacio que se urbanizan aceleradamente; una propuesta de Caracas como una ciudad central en torno a la cual se conectan los pueblos aledaños como una especie de satélites a esa centralidad a la que se vinculan físicamente por carreteras y que cultural y socialmente dependen de ella<sup>5</sup>; el casco histórico es el centro del poder político y los lugares de la represión; finalmente, lo puso a dialogar con las fotos, la noticia en los periódicos, las noticias radiadas, la alocución presidencial del hecho, artículos en la revista Bohemia, cartas, relatos familiares, *Hamlet* de Shakespeare, otros relatos ficcionales, semblanzas, autobiografías y memorias personales, entre otras, escritas y publicadas sobre el asesinato o que aluden a él, así como sobre personajes vinculados al hecho; en fin, el documento legal es el vestigio que ha permitido reconstruir no sólo el magnicidio, sino toda una época de Caracas, de su mentalidad y de sus espacios; lo que es también la narración de las dificultades de la puesta en práctica de la modernización urbana.

Asimismo, el archivo y las múltiples memorias desacralizan a personajes consagrados por la historia del país, presentados desde los aspectos más sencillos, más humanos o menos estudiados y tenidos en cuenta por

---

5. La integración de los pueblos Antímano, Petare, Baruta, El Hatillo y Chacao forman la gran Caracas del presente.

esa Historia mayor. Tal es el caso de un Delgado Chalbaud atormentado por el pasado de la derrota del Falke y la muerte de su padre, siempre dudando en el presente y en una sociedad caraqueña en la que no encajaba después de tantos años de ausencia: “¡Qué enredo mental el de ese hombre! No era francés ni venezolano, ni civil ni militar, ni dictador, ni demócrata (...) así no se puede gobernar ni vivir” (Vegas, 2010:69). Un Rómulo Gallegos traicionado por su protegido, derrocado por un golpe militar y muy sentido por los hechos que lo exiliaron durante diez años del país; el intelectual por antonomasia de Venezuela leído desde la traición de la que fue objeto, desde el parricidio al mentor, al primer presidente elegido por la voluntad popular y democráticamente; un Pérez Jiménez todopoderoso con las manos ensangrentadas y un Rafael Simón Urbina, hombre de coraje, de armas y conspirador, que jamás disparó el arma homicida como lo prueba la pistola encontrada que estaba cargada con todas las municiones, en tal sentido, la ficción restablece su inocencia como magnicida y restituye su nombre para sus descendientes.

Entre el archivo y la memoria se teje una red donde el archivo apoya a la memoria mientras la memoria demuestra a lo largo de la ficción que el archivo no es ni objetivo ni confiable, pues no respaldó a los inocentes ni castigó a los culpables ni demostró la verdad: solo fue la exculpación de los detentadores del poder sobre la responsabilidad del suceso.

## Volver al origen

**Sumario** es la vuelta al origen de la Caracas moderna en el sentido benjaminiano del término. Sin vincularse con la idea de principio o comienzo sino con el devenir: “El origen es el remolino en el río del devenir y arrastra en su ritmo la materia de lo que está apareciendo (...) Por una parte, exige ser reconocido como una restauración, una restitución, por la otra como algo que por eso mismo está inconcluso, siempre abierto” (Benjamin, en Didi-Huberman: 112).

Es por ello que esa vuelta al origen la hace desde “la puesta en juego de los conceptos de “discontinuidad, de ruptura, de umbral (...) transformación” (Foucault, 1985:33); para re-elaborar el pasado de Caracas como el lugar de una Modernización impuesta, desvinculada con su pa-

sado urbano, un progreso sobre usos y costumbres rurales y pre-urbanos; el desequilibrio fundamental entre los que tuvieron acceso a la educación formal y lograron hacer obras de diversa índole frente a un grupo humano analfabeto y rural que no podía vincularse con lo que hacían; una ciudad escenario de conspiraciones y usos propios de las montoneras armadas del siglo XIX a las ordenes de un caudillo frente a militares de carrera formados en academias; en fin, la obra es la vuelta al origen desde los desequilibrios y contradicciones de una modernización narrada a partir delmagnicidio como elemento disruptivo.

Más allá del suceso, volver al origen en la obra es volver al comienzo de la ciudad moderna desde lo que el remolino en el agua hizo emerger: la versión de los que no tuvieron voz, la memoria de las contradicciones, el azar o la casualidad, la del progreso urbano que se asentó en la destrucción de la antigua ciudad, la sobreposición de una ciudad moderna sobre aquella otra; todo ello desde la modernización que quiso poner al día a Caracas sin resolver los problemas fundamental. La ficción recrea la paradoja de una época que mientras trabajaba por un sueño de futuro deja en evidencia y hasta resalta las contradicciones de la ciudad real.

## **Historia y memoria social**

“A menudo (...) pasados que parecían olvidados “definitivamente” reaparecen y cobran nueva vigencia a partir de cambios sociales que impulsan a revisar y dar nuevo sentido a huellas y restos, a los que no se les había dado ningún significado durante décadas” (Jelin, 19:22). Según Halbwachs, la sociedad de tiempo en tiempo obliga a la gente no sólo a reproducir en el pensamiento elementos previos a sus vidas, sino también a desempolvarlos, recortarlos o completarlos, dándoles a sus memorias el prestigio que en la realidad no tuvieron. La ficción logra desempolvar un archivo legal e histórico para hacerle preguntas, para esbozar respuestas posibles, para ubicarlo en la trama de un momento preciso del pasado reciente, para restituir un olvido o para hablar de un pasado que todavía prosigue su obra.

La relación entre la memoria y la historia es la situación central que deja al descubierto su complejidad. El trabajo del encuadramiento de la

memoria se alimenta del material provisto por la historia, interpretada y combinada con un sinnúmero de referencias asociadas, reinterpretando el pasado en función de los embates del presente y del futuro, en consecuencia, la reflexión sobre la temporalidad del pasado, sobre el espacio de la memoria y los procesos de cambio social, políticos y económicos están representados en la novela. En el caso especial que nos ocupa, **Sumario** es una ficción donde el papel de la investigación histórica restituye un pasado para reivindicar a las víctimas y a los implicados; para corregir percepciones equivocadas, para ‘desempolvar’ una memoria oficial en otro momento histórico lo que permite tener una nueva perspectiva, al interpretarla a la luz del presente y convertirla así en un archivo de la memoria colectiva para volver a ver el pasado de aquella ciudad que sólo pensaba en el futuro y el progreso.

Es por ello que el trabajo con los vestigios del pasado establece una posibilidad, entre otras muchas, de conocerlo. El sentido se produce en la interrelación de dos circunstancias: el resto y la mirada del sujeto en el presente que configura una nueva percepción del objeto. Si bien el pequeño acontecimiento guarda relación con la historia mayor de la que puede decir mucho, nunca se podrá recordar la totalidad de lo que pasó, sino un fragmento que cada vez que se recuerde tendrá una interpretación distinta según el individuo. El escritor es el que escarba entre los vestigios inconexos del pasado y es capaz de relacionarlos para intentar encontrar una significación que muestre un sendero:

El lenguaje ha supuesto inequívocamente que la conciencia no sea un instrumento para explorar el pasado, sino su escenario. Es el medio de lo vivido, como la tierra es el medio en el que las ciudades muertas yacen sepultadas. Quien se trate de acercarse a su propio pasado sepultado debe comportarse como un hombre que cava. Eso determina el tono, la actitud de los auténticos recuerdos. Éstos (sic) no deben tener miedo a volver una y otra vez sobre uno y el mismo estado de cosas (...) Pues los estados de las cosas son sólo almacenamientos, capas, que sólo después de la más cuidadosa exploración entregan lo que son los auténticos valores que se esconden en el interior de la tierra: las imágenes que, desprendidas de todo

contexto anterior, están situadas como objetos de valor (...) en los aposentos de nuestra posterior clarividencia (Benjamin, 1996:210).

En tal sentido, Walter Benjamin propone que, ante el pasado, el hombre tiene que comportarse como un “excavador” y escarbarlo para “hacerlo hablar” teniendo en cuenta que el objeto encontrado atestigua su presencia en el momento actual. Esa es la conciencia de que el pasado no se puede borrar, desaparecer u olvidar totalmente. Como afirma Didi Huberman en su lectura de Benjamin: “Walter Benjamin comprendía la memoria no como la posesión de lo rememorado –un tener, una colección de cosas pasadas– sino como una aproximación siempre dialéctica a la relación de las cosas pasadas con su lugar” (Didi Huberman, 1997:115-116). La imagen de la excavación demuestra que lo que interesa no es tanto lo que se encubre sino más bien los caminos que llevaron a la búsqueda, pues la memoria entendida como “excavación arqueológica” muestra al objeto encontrado despojado de su vínculo antiguo, el suelo alterado con la labor de exhumación y el lenguaje como el medio que lo posibilita. De igual forma, el sumario legal es la huella que se actualiza, se reinterpreta y toma un sentido en el presente, ni el objeto ni el suelo son los mismos después del hallazgo; es la puesta al día de un capítulo al que el poder decidió tenderle un manto para convenientemente olvidarlo, pero el pasado siempre se hace presente porque: “En la memoria (...) el pasado no invade al presente sino que lo informa” (Jelin, 2002:69).

El magnicidio ocurrió en pleno centro estructural de la transformación de Caracas, en el centro del poder; en 1950, la mitad exacta del siglo XX; en el tiempo y en el espacio del cambio de rumbo del país; es parte central de la historia del urbanismo caraqueño, escenario solitario de suceso, finalmente, es parte de la memoria colectiva urbana. En tanto la topografía y la arquitectura de la ciudad se conciben como el espacio de la memoria colectiva, allí aparece una memoria materializada. “El mismo afán de modernidad y progreso que ha invadido la ciudad, incita a borrar de sus recuerdos un episodio que pertenece a un pasado muy reciente, aún latente y amenazante, algo que debe desaparecer con urgencia para poder seguir adelante” (Vegas, 2010:107). Teniendo todo esto en cuenta se levanta la representación de un hecho imborrable del pasado que so-

lamente el presente pudo posibilitar, demostrando que nada desaparece totalmente y siempre podrá ser rescatado para ser leído por otras épocas y otras generaciones, donde una nueva conciencia surgirá en el lugar de la huella que ha propiciado el recuerdo.

La memoria prohibida también ocupa el centro de la representación, así como incluye a otras memorias, pues: “era el estilo nacional al enfrentar el crimen de Delgado, optar por el silencio que cada vez apreciaba más la posibilidad de conocer y argumentar la verdad” (75). Las voces silenciadas de las víctimas nos cuentan sus distintas versiones en las que relatan vejaciones, penurias, injusticias y atropellos que sufrieron solamente por ser parientes de los implicados o cercanos al caso. Las esposas y los hijos de las víctimas y los victimarios; viudas y huérfanos, los involucrados que no sabían exactamente qué pasaba, los que conspiraron y los que llegaron a saber demasiado sobre las investigaciones, los ciudadanos anónimos que se atravesaron por casualidad, los que fueron implicados, entre otros, seres que sufrieron cárcel, exilio, persecuciones, muerte, lesiones físicas, familias fracturadas e interrumpidas que todavía sesenta años después sufren las consecuencias de un hecho que no eligieron. Es la memoria del dolor y del sufrimiento que no pudieron expresarse públicamente en su momento y que tampoco están registrados en otra parte porque son hechos que no tienen nada de historia, solamente ha sido parte de una memoria familiar que se repite oralmente entre sus miembros o es una memoria traumática<sup>6</sup> que llevan acuestas las víctimas, relatos narrados en el seno familiar que sólo tienen sentido para los descendientes de esa familia porque es parte de su genealogía y los han contado de generación en generación o es parte de ciertos recuerdos de caraqueños de esa época aunque aislados de su contexto. Uno de los planteamientos colaterales del **Sumario** es la recreación de la memoria traumática de las víctimas, reconstruyendo otro discurso que recobra lo que no se supo o lo que no pudo ser dicho en su momento. La dimensión privada del relato familiar cede su versión para reconstruir la versión de un suceso público que determinó la historia del país. El recuerdo grupal se asocia con el archivo legal así como la verdad oficial se vincula con la verdad personal. En tal

---

6. “No sé en que momento comencé a entender que la viuda y su familia no eran seres horribles, sino seres sometidos al horror” (229)

sentido, se levanta la arqueología de una época donde el vestigio permitió la reconstrucción del sistema que domina la aparición de las afirmaciones.

Podemos concluir que las reflexiones que ofrece la ficcionalización del magnicidio apuntan más a desestructurar y desarmar tradicionales certezas que a ofrecer verdades puntuales, donde el cuestionamiento al archivo legal, al nuevo orden urbano y al poder muestra una nueva dimensión. Sumario es la historia de una restitución a las víctimas, es el relato de los vencidos por las diversas acciones del poder y la violencia, enmarcadas en la radical transformación urbana de Caracas. Su mayor apuesta es su logro que en palabras de Benjamin es haber “cepillando la historia a contrapele”, mostrando a la historia menor vinculada al suceso y poniendo múltiples y heterogéneos discursos en juego para contar el pasado a la luz del presente para así recrear: “la historia que va dictando un hombre que será ejecutado (...) Francisco José Rueda” (307).

## Bibliografía directa

Vegas, Federico. 2010. *Sumario*, Caracas, Alfaguara.

## *Bibliografía y hemerografía indirecta.*

Ainsa, Fernando. 2003: *Reescribir el pasado. Historia y ficción en América Latina*. Caracas: CELARG /El otro-el mismo.

Augé, Marc. 2003. *El tiempo en ruinas*. Barcelona: Gedisa.

Benjamin, Walter. 1980. *Poesía y capitalismo. Iluminaciones II*. Madrid: Taurus.

----- 1973: *Discursos interrumpidos I*. (1940) Madrid: Taurus.

----- 1991. *El narrador*. (1936) Madrid: Taurus. Traducción de Roberto Blatt.

----- 1993. *Imaginación y Sociedad*. Madrid: Taurus.

----- 1996. Crónica de Berlín. En: *Escritos autobiográficos*. Madrid: Alianza.

De Sola, Ricardo. 1988: *La reurbanización de El Silencio. Crónica*. Caracas: Fundación Villanueva.

Didi Huberman, George. 1997. La imagen crítica. En: *Lo que vemos, lo que nos mira*, Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Foucault, Michel. 1986. *Las palabras y las cosas (primera edición 1968)*. México: Siglo XXI editores.

- 1985. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores.
- 1987. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- 1996. El lenguaje del espacio (1964). En: *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós. Pp. 195-200.
- 2002. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión (1976)*. México: Siglo XXI editores.
- García Canclini, Néstor. 1990. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Halbwachs, Maurice. 1992. *On collective memory (1928)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jelin, Elizabeth. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Le Goff, Jacques. 1991. *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Lipovetsky, Gilles. 2005. *La era del vacío (1983)*. Barcelona: Anagrama.
- Pollak, Michael. 1989. Memoria, olvido, silencio. Rio de Janeiro. En: *Revista Estudos Históricas*. Vol. 2, N° 3. 1989. pp. 3-15. [http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyense%C3%Blanza/pdf\\_biblioteca/Pollak%20Memoria%20olvido%20silencio.pdf](http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyense%C3%Blanza/pdf_biblioteca/Pollak%20Memoria%20olvido%20silencio.pdf)
- Ricoeur, Paúl. 1999. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecifé.
- Rotker, Susana. 1991. *Cautivas. Olvidos y memorias en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.
- Saraceni, Gina A. 2008. *Mirar hacia atrás*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo ediciones.
- Socorro, Milagros: Sumario, Caracas, En: *El Nacional, Papel literario*, 28-8-2010.
- Todorov, Tzvetan. 2000. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Vegas, Federico. 2007. *La ciudad y el deseo*. Caracas: Fundación Bigott.
- Weigel, Sigrid. 1999. *Cuerpo, imagen y espacio en Walter Benjamin. Una relectura*. Buenos Aires: Paidós.
- White, Hayden. 1970. *Metahistoria*. México: F.C.E.
- 1992. *El contenido de la forma*. Barcelona: Paidós.

# VIOLACIONES DE LA NORMA CULTA DE LA LENGUA ESCRITA ESPAÑOLA EN TRABAJOS ESPECIALES DE GRADO CON MENCIÓN PUBLICACIÓN<sup>1</sup>

**Ender Andrade**  
enderandrade@hotmail.com  
Universidad de Los Andes, Táchira

## Resumen

En este artículo describimos las erratas que, luego de una corrección de estilo, encontramos en 11 de los 12 trabajos especiales de grado (teg) con Mención Publicación presentados en la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura (eple), de la Universidad de Los Andes, Táchira (Venezuela). Nuestro trabajo de corrección se apoyó en la norma vigente, es decir, la Ortografía de la lengua española (2010). Los resultados demuestran que estos teg presentan reiterativas erratas, especialmente en el manejo de la mayúscula, la coma y el punto. Por tanto, es conveniente que dicho posgrado sopesa la participación de un especialista en corrección textual para que verifique la unificación de criterios propios de la escritura académica en las versiones definitivas de los teg.

**Palabras clave:** Trabajo especial de grado, normativa de la lengua escrita española, corrección de estilo

Recepción: 18-02-2013, Evaluación: 04-07-2013, Recepción de la versión definitiva: 17-07-2013

- 
7. Una versión preliminar de este trabajo fue leída como ponencia en la LXII Convención Anual de AsoVAC (Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia), celebrada en la Universidad Metropolitana (Caracas, Venezuela) del 18 al 23 de noviembre de 2012. Además, este artículo es un avance parcial del proyecto de trabajo especial de grado, titulado Promoción de lectura en formato digital de los trabajos especiales de grado (TEG) en la Universidad de Los Andes, Táchira, financiado por el CDCHTA (código NUTA-H-354-12-04-ee).

## **Violations of the Standard of Learned Written Spanish Language in Special Degree Works with Publication Awards**

### **Abstract**

This paper describes the violations of the standard of learned written Spanish language that, after copy editing, have been found in 11 of the 12 special degree works with publication awards of the graduate program in Reading and Writing Promotion at the Universidad de Los Andes, Táchira (Venezuela). Our revision was supported on the current standards: the *Ortografía de la lengua española* (2010). The results show that these special works contain recurrent errors, especially related to the use of capitalization, comas and periods. Therefore, it is convenient that this graduate program consider the participation of textual correction specialists in order for them to verify the unification of academic writing criteria before the publication of these works in institutional repositories.

**Key words:** special degree work, standard of written Spanish language, copy editing, academic writing.

## **Violations de la règle précieuse de la langue écrite espagnole dans des mémoires ayant La mention honorifique « publication »**

### **Résumé**

Dans cet article on décrit les violations de la règle précieuse de la langue écrite espagnole que, une fois faite la correction de style, on a trouvé dans 11 de 12 mémoires ayant la mention honorifique « publication », soutenus dans la Spécialisation (Master 1) « Promoción de la Lectura y la Escritura (eple), de l'Universidad de Los Andes, État de Táchira (Venezuela). Notre travail de correction s'est appuyé sur les règles en vigueur : l'Orthographe de la langue espagnole (2010). Les résultats montrent que ces mémoires présentent des errata, notamment, lors de l'emploi de la majuscule, de la virgule et du point. C'est pourquoi, il serait convenable que le comité académique de cette spécialisation (master 1) soupèse

la participation d'un spécialiste en correction textuelle pour qu'il vérifie, avant la publication de ces mémoires dans des bibliothèques institutionnelles, l'unification des critères propres de l'écriture académique.

**Mots clés:** mémoire, règles de la langue écrite espagnole, correction de style, écriture académique.

### **Infrazioni della norma colta della lingua scritta spagnola in tesi di laurea con la qualifica accademica che permette la pubblicazione**

#### **Riassunto**

In quest'articolo descriviamo le infrazioni della norma colta della lingua scritta spagnola che, dopo una correzione di stile, abbiamo trovato in undici su dodici tesi di laurea (tl) con la qualifica accademica che permette la pubblicazione, generate dalla Specializzazione in Promozione della Lettura e della Scrittura (sple) presso l'Università delle Ande, regione Táchira, Venezuela. La nostra correzione si è basata nella norma attuale, in particolare, l'Ortografia della lingua spagnola (2010). Gli esiti mostrano che queste tl presentano errori reiterativi, specialmente, nel uso delle lettere maiuscole, la virgola e il punto. Perciò, conviene che l'istituzione che svolge la postlaurea rifletta sulla partecipazione di un esperto in correzione testuale perché verifichi, prima della pubblicazione di queste opere, l'unificazione di criteri propri della scrittura accademica.

**Parole chiavi:** Tesi di laurea. Normativa della lingua scritta spagnola. Correzione di stile. Scrittura accademica.

### **Transgressões à norma culta da língua escrita espanhola em monografias com menção honrosa**

#### **Resumo**

Neste artigo descrevemos as transgressões à norma culta da língua escrita espanhola que, depois de uma correção de estilo, encontramos em 11 das 12 monografias com Menção Honrosa apresentadas na Especiali-

zação em Promoção da Leitura e da Escrita (eple), da Universidade dos Andes, estado Táchira (Venezuela). Nosso trabalho de correção esteve fundamentado na norma vigente, isto é, na Ortografia da língua espanhola (2010). Os resultados demonstram que estas monografias contêm reiterativos erros, especialmente na colocação da maiúscula, da vírgula e do ponto. Portanto, é conveniente que essa pós-graduação considere a participação de um especialista em correção textual que verifique, antes da publicação destas obras em documentos institucionais, que os critérios próprios da escritura acadêmica tenham sido mantidos.

**Palavras chave:** Monografias, normativa da língua escrita espanhola, correção de estilo, escritura acadêmica.

## 1. Introducción

Una de las obras más emblemáticas de la producción intelectual universitaria es, sin lugar a dudas, el trabajo de investigación que se presenta como último requisito para optar a un grado académico. Estos voluminosos documentos compendian en una red de palabras el esfuerzo y el conocimiento de tutores y tesistas, quienes en un empeño mancomunado procuran concretar una obra representativa del crédito científico que cobija a la institución que representan.

Ahora bien, toda esta dedicación y sapiencia invertidas en la redacción de este texto final pudieran verse opacadas si los autores quebrantan los principios normativos que rigen la escritura, pues para el exigente mundo académico son tan estimables las ideas fijadas sobre un papel como la forma en que estas son escritas. De hecho, cualquier lector culto podrá certificar que la más excelsa de las obras es recibida con desconfianza si llega a sus manos colmada de deficiencias ortográficas.

Esta es una de las razones por las cuales cualquier editorial y revista científica de prestigio cuentan no solo con un equipo de expertos responsables de señalar las mejoras metodológicas y conceptuales de aquellos textos sometidos a evaluación, sino también con un especialista en corrección de estilo consagrado a la preservación ortográfica e inteligible del manuscrito original.

Sin embargo, y al contrario de lo que sucede con las editoriales y las revistas de renombre, la experiencia ha servido para demostrar que los posgrados suelen prescindir de los señalamientos textuales del corrector de estilo. Esta prominente omisión, en cierta medida, contribuye para que la reputación escritural de todos los implicados en la concepción de un trabajo de grado –tesistas, profesores, tutores y autoridades– se vea deteriorada, pues, como bien lo supo exponer Morato (citado por Nadal, 2011), “Un libro lleno de erratas no honra a la imprenta de la cual ha salido, ni a los operarios que lo han compuesto” (p. 120).

Por ende, el objetivo de este trabajo es describir algunas de las erratas más habituales que aparecen en once de los trabajos especiales de grado (teg) que hasta la fecha (diciembre de 2012) han recibido la Men-

ción Publicación<sup>8</sup> en la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura (eple), de la Universidad de Los Andes (ula), Táchira<sup>9</sup>. Con esta iniciativa procuramos concienciar a los tutores y a los autores de futuras investigaciones de este posgrado sobre la necesidad de atender este tipo de incorrecciones antes de divulgar estas obras en cualquier medio impreso o digital.

## 2. El corrector de estilo

*Corrector de estilo* es una denominación que, según Fernández (1998), ha levantado suspicacias en el mundo editorial. Para este autor, la causa principal de este recelo semántico se debe a que dicha nomenclatura encierra una connotación contradictoria con los principios éticos de esta profesión, ya que toda corrección supondría la alteración arbitraria de la esencia discursiva de un manuscrito.

Esta observación de Fernández, a primera vista, pareciera ser acertada, pues desde siempre se ha comparado el estilo de escritura de una persona con otras cualidades tan particulares e inmodificables del ser humano como su huella digital. Sin embargo, ¿es justificable y equivalente esta reflexión?

La respuesta es no, pues mientras la huella digital de una persona permanece inalterable durante toda su existencia, el estilo de su escritura, en cambio, sí puede variar durante el transcurso de su vida, debido a innumerables estímulos externos como la lectura y la instrucción. Por tanto, el estilo de escritura de alguien no solo es cambiante, sino modificable y ajustable a ciertos contextos.

Las casas editoriales, verbigracia, diseñan hojas de estilo con “detailed listas de palabras ordenadas alfabéticamente que el corrector de

---

8. En la EPLE, de la ULA, Táchira, se han producido 118 TEG. De estos, 12 han sido reconocidos con la Mención Publicación; sin embargo, en este corpus solo aparecerán 11 de ellos debido a que una de las autoras de estas investigaciones no conservaba la copia digital de su obra para el momento en que empezamos este proceso de corrección de estilo.

9. La Universidad de Los Andes es una institución pública de educación superior venezolana que tiene una sede principal en el estado Mérida, una extensión en el Valle de Mocotíes (Tovar, estado Mérida), y tres núcleos universitarios: Rafael Rangel (Trujillo), Pedro Rincón Gutiérrez (Táchira) y Alberto Adriani (El Vigía).

estilo compila para garantizar la uniformidad y para cerciorarse de que [el escritor] *respeta las normas de estilo de la editorial*" (Sharpe y Gunter, 2005, p. 94) (énfasis nuestro). Estas pautas, que normalmente representan el sello característico de una editorial, procuran regular diversas inconsistencias presentes en el estilo de escritura de cualquiera, como por ejemplo la disyuntiva entre mayúsculas y minúsculas; el uso indiscriminado de versalitas, negritas, cursivas, siglas y acrónimos; la profusión de gerundios; la aparición de negaciones dobles; el empleo excesivo de ques, incisos y oraciones subordinadas; la sustitución de palabras comodín, etc. En otras palabras, estos patrones sirven para que el corrector de estilo le dé "limpieza, orden y uniformidad al original antes de enviarlo a impresión" (Merino, 2007, p. 21).

Esto significa que el corrector de estilo es una persona que posee, en principio, un amplio conocimiento de la lengua; pero, además, una obsesión por los detalles, una curiosidad insaciable, una paciencia ilimitada y una avidez por detectar errores (Sharpe y Gunter, 2005, p. 10), cualidades estas incluíbles para concretar la revisión definitiva de un texto en, por lo menos, cuatro lecturas (Fernández, 1998).

Todas estas funciones laborales y cualidades personales son desempeñadas por este especialista, en silencio y a la sombra, no para violentar el estilo de escritura de alguien, sino para "auxiliar al autor en la consecución de su mejor prosa" (Zavala, citado por Fernández, 1998, p. 294). Por tal motivo, el objetivo principal de este profesional puede sintetizarse en las siguientes líneas:

[El corrector de estilo] no está ahí para juzgar el mérito científico o literario del autor (ya lo habrá hecho un evaluador o dictaminador) ni para expresar sentimientos personales de apego o desapego. Si el corrector encuentra que el escritor se equivoca debe *marcar esa equivocación y hacérsela saber al autor*, junto con su propuesta de modificación bien fundamentada (Fernández, 1998, p. 289) (énfasis nuestro).

Es indispensable acotar, por supuesto, que la anterior no es una regla infranqueable en todos los casos, pues algunas veces el corrector de estilo tiene la potestad para "modificar" el manuscrito que llega a sus manos

sin verse obligado a comunicárselo al autor. Estas enmiendas, conocidas como correcciones ortotipográficas y gramaticales, procuran la detección y eliminación directa de las faltas ortográficas, de los fallos de acentuación y de puntuación, y la unificación de los criterios tipográficos, como el “uso pertinente de negritas, cursivas o mayúsculas; adecuación de títulos, subtítulos o enunciados; elaboración de referencias bibliográficas, índices, etc.” (Castillón, Albesa, Lahoz y Navarro, 2010). Este tipo de correcciones, en consecuencia, ha sido el elegido en nuestra propuesta, puesto que si hubiésemos escogido observaciones de otra naturaleza (sintácticas o semánticas, por ejemplo) hubiera habido la necesidad de consultárselas a cada uno de los once autores de los textos seleccionados, lo cual hubiese retardado considerablemente el proceso de edición de estas obras.

En otro orden de ideas, algunas personas pudieran pensar que en esta era de la revolución informática y de los procesadores de texto resulta innecesaria la intervención de este profesional. Empero –y aunque no puede negarse la enorme utilidad de estos novedosos mecanismos–, la vida cotidiana nos demuestra constantemente que estas oportunas asistencias tecnológicas han sido incapaces de extinguir la figura del corrector de estilo. De hecho, la razón de su pervivencia se encuentra en que este es “un trabajo humano irremplazable, porque aunque hoy los ordenadores tienen programas que corrigen la ortografía, ninguna máquina es capaz de controlar el estilo y el ajuste de significado de un texto” (Hidalgo, 2004).

En cambio, lo que sí ha modificado estas nuevas tecnologías es la presentación de los manuscritos y la manera de trabajar del corrector. En otros tiempos, verbigracia, era indispensable que los autores enviaran sus obras a las editoriales escritas a doble espacio y con amplios márgenes para que el corrector de estilo tuviera el suficiente espacio interlineado y marginal para agregar sus observaciones. Pero con las computadoras esto ha cambiado. Ahora el corrector de estilo puede revisar el texto directamente sobre la pantalla y contar, además, con innumerables aplicaciones de marcaje que ofrece, por ejemplo, el procesador de texto de Word, como los resaltadores, los comentarios, el tachado e, incluso, el cambio o la elisión directa de una frase o bloque de palabras. Todos estos beneficios a cambio de una considerable desventaja que nunca debe soslayar: la fatiga ocular.

En pocas palabras, las sugerencias de un corrector de estilo son indispensables para lograr la preservación ortográfica e inteligible de toda obra publicada en un medio impreso o digital.

### 3. Corpus y criterios de corrección

Como ya hemos anticipado, los textos seleccionados para esta investigación son once TEG que recibieron la Mención Publicación en la EPLE, de la ULA, Táchira, los cuales, como se verá más adelante, contenían un total de 324.250 palabras. Elegimos estas obras, fundamentalmente, por el reconocimiento adicional que les fue otorgado por el jurado evaluador.

Los criterios escogidos para efectuar la corrección de estilo fueron: discordancias, repeticiones léxicas, redundancias, así como deficiencias en el uso de la tilde, de las mayúsculas y de los signos de puntuación (específicamente, el empleo del punto, la coma, los dos puntos, el paréntesis y las comillas). La corrección de estilo, lógicamente, abarca también sugerencias en la redacción en frases, oraciones y párrafos, de forma tal que la idea que intenta expresar el autor quede lo más inteligible posible. No obstante, no hemos tomado en cuenta criterios de esa índole porque dicha labor requeriría de muchísimas más horas de revisión. Además, solo contamos con la aprobación de cada autor para corregir las incorrecciones normativas, no así para sugerir modificaciones de tipo sintáctico, por ejemplo. De hecho, para sugerir este tipo de cambios habría que comunicaselas a cada tesista para que las aprobara o desaprobara, y eso extendería aún más nuestro trabajo de corrección de estilo.

Con estos once TEG pretendemos crear una colección digital que estará disponible a mediados del año 2013 en dos repositorios institucionales de la ULA: SABERULA ([www.saber.ula.ve](http://www.saber.ula.ve)) y el SERVIDOR OPSUTÁCHIRA (<http://servidor-opsu.tach.ula.ve/>). Esta variable obligó a tomar como patrón correctivo los preceptos que aparecen en la *Ortografía de la lengua española* (en adelante *Ortografía*) de 2010, y no en la de 1999, a pesar de que nueve de estos once TEG fueron defendidos cuando la norma de 1999 aún estaba vigente. Alguien pudiera advertir, lógicamente, que este ajuste correctivo incrementó el número de incorrecciones halladas en nuestra revisión textual; pero al comparar ambas obras publi-

casas por la Real Academia Española (RAE) podrá verificarse que la nueva *Ortografía* no modifica ni contradice los principios básicos de aquella, o al menos no en ninguna de las categorías de corrección seleccionadas. La *Ortografía* de 2010, de hecho, solo presenta “un grado de exhaustividad y de explicitud mucho más elevado que la edición de 1999” (rae, 2010, p. xv).

#### 4. Proceso de corrección

Para efectuar la corrección de estilo de las once obras elegidas hubo la necesidad de manipular directamente las versiones electrónicas de estas –específicamente, en formato de Word–. En esta primera etapa debemos hacer especial énfasis en la dificultad que significó conseguir la totalidad de estos ejemplares, pues muchos de los TEG de la EPLE, de la ULA, Táchira, que se conservan en la Biblioteca Luis Beltrán Prieto Figueroa, de este núcleo universitario, carecen de su respectivo respaldo electrónico. En consecuencia, tuvimos que ubicar a cada uno de estos autores de estas obras para solicitarles el archivo de su trabajo.

Asimismo, debemos destacar que nuestra corrección de estilo se concretó en dos lecturas para cada obra, y no en cuatro, como recomienda Fernández (1998). La razón: nuestra tarea no se enfocaba en enmendar todas las erratas que pudiera presentar un texto, sino únicamente en las diez categorías mencionadas. Por tal motivo, creemos que, por una parte, este par de correcciones sirvió para reparar un alto porcentaje de estas, y, por otra parte, que ahora los once teg revisados presentan un nivel aceptable para ser divulgados en la Web. *Acceptable*, insistimos, y no *infalible*, porque también somos conscientes de que es difícil encontrar publicada una obra libre de toda errata. Por eso, recuérdense las palabras de Joseph Blasi (citado por Nadal, 2011): “No se si es posible, hallarse algun libro sin errores, de aquello, quiero decir, que comunmente llamamos de Impresor, solo sè que los mas aficionados à la leccion, dicen que apenas se encuentra alguno, por mas pequeño que sea” (p. 129).

## 5. Resultados de la corrección

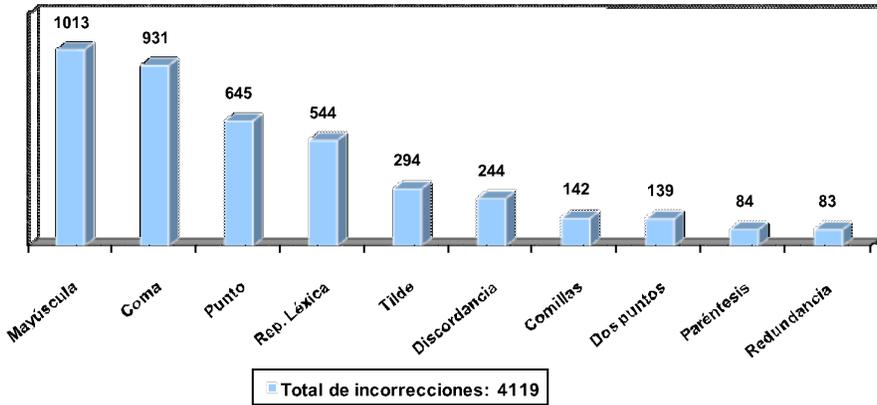
En el *cuadro 1* mostramos el número de erratas encontradas en las dos correcciones de estilo efectuadas los once teg que conforman nuestro corpus. Vale destacar que las citas textuales que usaron los tesistas en sus TEG no figuran dentro del total que aparece en el recuadro titulado “Número de palabras”; esto quiere decir que las citas textuales fueron restadas del total absoluto de palabras que conforma la versión definitiva de cada TEG. Asimismo, y para tener una visión decreciente del número de erratas en cada teg, debe tomarse en cuenta que el código asignado a estas obras está relacionado con el mayor o menor número de erratas detectadas en estas dos correcciones de estilo. En otras palabras, las encontradas en el TEG-01 son mayores a las de TEG-02, y así sucesivamente. (ver cuadro 1, pág. 64),

Este cuadro, de manera general, nos permite observar que en las dos correcciones de estilo que hicimos a estos teg encontramos un total de 4119 erratas. Pero, asimismo, es justo indicar que en la primera corrección de estilo efectuada habíamos detectado solo 3410 erratas (709 menos), lo cual es una evidencia contundente para apoyar una de las máximas capitales de esta labor: “el corrector que diga que puede encontrarlo todo en una sola lectura está engañando a alguien, generalmente a sí mismo [pues] un libro no se puede corregir confiablemente en menos de cuatro etapas” (Fernández, 1998, p. 282).

Por otra parte, no puede asegurarse que un mayor número de palabras empleadas en el desarrollo de un teg significarán mayores erratas, pues notamos que la segunda obra con más palabras (el teg-07 con 43.614) no ocupó las primeras posiciones de esta lista, sino la séptima. Asimismo, el trabajo con menor cantidad de palabras (el teg-05 con 16.848) ocupó el quinto lugar de este cuadro, y no el último, como sugeriría la lógica. En el *gráfico 1* se podrá visualizar con mayor facilidad el orden que le correspondió a cada categoría de corrección seleccionada.



Gráfico 1: Número de incorrecciones halladas, según cada categoría



Observando el gráfico anterior podemos percibir que las tres categorías de corrección más enmendadas en los teg revisados fueron la mayúscula, la coma y el punto. Este dato invita a hacernos una pregunta: ¿estas tres categorías son una tendencia en todos los TEG o solo representan una incidencia particular en unos cuantos TEG? Para responder a esta interrogante construimos el *cuadro 2* en el que aparece, nuevamente, el listado con todos los teg, pero esta vez no con las diez categorías de corrección elegidas, sino, específicamente, con aquella que ocupó el primer lugar en cada uno de ellos.

Cuadro 2: Categoría de corrección con mayor incidencia en cada TEG revisado

Código del TEG	Categoría de corrección con mayor incidencia en el TEG revisado	Número de enmiendas
TEG-01	Coma	254
TEG-02	Punto	164
TEG-03	Coma	89
TEG-04	Mayúscula	158
TEG-05	Coma	81
TEG-06	Coma	79
TEG-07	Mayúscula	71
TEG-08	Mayúscula	171
TEG-09	Mayúscula	90
TEG-10	Coma	80
TEG-11	Coma	51

Si nos fijamos en este cuadro podremos afirmar que en las tres categorías mencionadas (mayúscula, coma y punto) aparece el mayor número de erratas. De hecho, para ser más específicos, en seis de los once textos revisados el uso de la coma ocupa el primer lugar; en otros cuatro, la mayúscula; y en uno de ellos, el punto.

A continuación, presentamos cada categoría de corrección por separado<sup>10</sup> con su respectiva síntesis teórica; de esa manera, visualizaremos los casos más representativos hallados.

## 5.1. La mayúscula

La RAE, en la *Ortografía* de 1999, no aportaba una minuciosa información sobre todos los casos en los que debería optarse por la mayúscula. Incluso en la *Ortografía* de 2010, y a diferencia de lo que sucede con otro tipo de usos (p. e., el de las tildes), no aparecen reglas que incluyan todos los usos de esta letra, pues “es a todas luces imposible prever y explicar todos los contextos en los que quien escribe puede optar por utilizar la mayúscula” (RAE, 2010, p. 446). Pero, aun así, la rae en la nueva *Ortografía* no solo intenta prescribir la mayor cantidad de usos habituales en los que la tradición ha impuesto el empleo apropiado de las mayúsculas, sino que además señala dos de las ideas más relevantes que deberían tomarse en cuenta al momento de escoger este tipo de grafema: la primera, que a diferencia de lo que sucede con otros idiomas –como el inglés–, en el español hay una marcada “tendencia a la minusculización (...) en los últimos tiempos” (p. 445); la segunda, que “conviene recordar siempre (...) que la mayúscula es la forma marcada y excepcional, por lo que se aconseja, en caso de duda, seguir la recomendación general de utilizar con preferencia la minúscula” (p. 446).

Pues bien, estas son algunas de las erratas detectadas en nuestra corrección de estilo.

---

10. Todos los signos de puntuación, indistintamente de la posición ocupada en este conteo final, serán agrupados bajo un mismo subtítulo (“Signos de puntuación”) en este trabajo, para no dispersar nuestro análisis.

*Muestra 1*

1. ...a través del decreto 1630 del presidente Rafael Caldera y Enrique Pérez Olivares como Ministro de Educación.

En este fragmento notamos que el escritor ha usado apropiadamente la minúscula para mencionar el cargo del presidente, pero en el caso del ministro ha olvidado seguir la misma regla, aunque la rae (2010) no deja dudas en este aspecto: se escribirán con minúscula todos los títulos nobiliarios, cargos o empleos (rey, teniente, profesor, doctor, ingeniero, delegado, etc.), bien sea en usos genéricos (El papa es la máxima jerarquía del catolicismo), bien sea en casos específicos (El papa visitará la India).

*Muestra 2 y 3*

2. ...inclusive, se estimuló por leer Cien Años de Soledad.
3. La Actividad Lúdica en la Lectura y la Escritura (subtítulo de un capítulo de un TEG).

En estos fragmentos notamos que se incurrió en una falta habitual en los teg revisados: usar las mayúsculas para cada una de las palabras iniciales que componen el título o el subtítulo de una obra. No obstante, la rae (2010) establece escribir con mayúscula solo la primera palabra del título de cualquier obra de creación, salvo aquellos casos en los que algunas de sus palabras sea, por supuesto, un nombre propio: p. e. La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada.

*Muestra 4*

4. En esta teoría Piagetana, la función simbólica, el lenguaje egocéntrico y el juego simbólico son las fuentes que originan la discriminación...

En este ejemplo se observa que el escritor ha escrito con mayúscula inicial el nombre de una teoría psicológica. Empero, habría que recordar que ninguna corriente del pensamiento, sea cual fuere, debe escribirse con este tipo de letra inicial (*piagetana, freiriana, cartesiana, marxista, socialista, capitalista*, etc.).

## 5.2. Los signos de puntuación

El uso de los signos de puntuación es uno de los contenidos más difundidos por quienes pretenden promover la enseñanza de la escritura. El más lacónico de los manuales, talleres o cursos de redacción procura, obligatoriamente, dedicarle al menos una de sus secciones a este recurrente e indispensable tema. Este empeño pedagógico se debe a la relevancia de estos signos ortográficos no solo para la materialización gráfica de los pensamientos, pues “aprender a puntuar es tanto como aprender a ordenar las ideas” (RAE, 2010, p. 286), sino también para lograr la interpretación correcta de lo leído en un manuscrito determinado.

Pero las incontables obras y estudios dedicados al manejo apropiado de estos (cf. p. e., Linares, M., 1979; Linares, A., 1992; Obregón, 1998; Bastidas, 2004; Kohan, 2010; Morales, 2010) parecieran ser inversamente proporcional al dominio efectivo que las personas tienen de este aspecto formal de la escritura. De hecho, pareciera que cada día cobra mayor fuerza una errada elección ortográfica; esta es, señalar con alguno de estos signos las innumerables pausas respiratorias que humanamente se marcan cuando se lee en voz alta. Y no es así. El uso de los signos de puntuación, en la redacción de obras académicas, sí está regido por una serie de pautas preestablecidas.

### 5.2.1. *La coma*

La coma es el signo de puntuación más utilizado en la escritura. Una prueba normativa de ello son las 46 páginas que la rae (2010) le dedica a este signo para explicar sus múltiples empleos, en comparación con cualquier otro signo de puntuación. Asimismo, la pluralidad de los usos de este signo ocasiona, lógicamente, que haya más probabilidades de errar cuando se utiliza. Por ende, la rae no disimula en aceptar que “Dada la diversidad de contextos en los que aparece [la coma] y la variedad de usos que presenta, no es extraño que sea también el signo de puntuación que más duda plantea” (2010, p. 302).

En los TEG revisados hemos encontrado los siguientes usos incorrectos:

## Muestra 5

5. *Los niños y niñas de seis a doce años, quienes regularmente cursan la primera y segunda etapa de Educación Básica, se caracterizan respecto a esta comunicación, por ser espontáneos...*

La incorrección normativa en este fragmento está presente en la errada demarcación del segundo inciso (hemos subrayado los dos incisos). Un inciso es, según el Diccionario de la lengua española (DRAE), una “Expresión que se intercala en otra con autonomía gramatical para explicar algo relacionado con esta”. Esto quiere decir que el inciso es un elemento suplementario, cuyo objetivo básico es precisar, comentar, explicar, rectificar, aclarar o ampliar la idea principal de una oración. El inciso, por ende, no solo debe ir flanqueado por comas<sup>11</sup>, sino que también puede ser elidido sin que la oración principal pierda su sentido básico. Por tal motivo, podemos asegurar que en el fragmento analizado el autor ha demarcado correctamente el primer inciso, no así el segundo: *Los niños y niñas de seis a doce años, quienes regularmente cursan la primera y segunda etapa de Educación Básica, se caracterizan respecto a esta comunicación, por ser espontáneos...* En esa oración debió haberse colocado una coma después de caracterizan, pues si omitimos los incisos subrayados el resultado sería una oración que no pierde su sentido principal: Los niños y niñas de seis a doce años Ø se caracterizan Ø por ser espontáneos...

## Muestra 6

6. *Los mensajes de comunicación popular que enseñaba a construir Kaplún a sus discípulos de las comunidades, debían promover la reflexión*

En este fragmento se ha intercalado una coma entre el sujeto de la oración (en **negritas**) y su verbo núcleo (subrayado). Empero, siempre debe tenerse presente que “es incorrecto escribir coma entre el grupo que

---

11. Los incisos pueden aparecer al principio, al final o en el medio de la oración principal, aunque en este artículo solo reseñaremos los incisos incrustados en medio de la oración porque estos son los más usuales dentro de los TEG revisados.

desempeña la función de sujeto y el verbo, incluso cuando el sujeto está compuesto de varios elementos separados por coma” (rae, 2010, p. 313) (cursivas nuestras). Por ende, la coma que precede al verbo debió haberse elidido.

### 5.2.2. *El punto*

El punto puede cumplir –al igual que otros signos como la coma– funciones lingüísticas y no lingüísticas. En las primeras, se usa como signo demarcador que indica “el final de un enunciado –que no sea interrogativo o exclamativo–, de un párrafo o de un texto” (rae, 2010, p. 293), y también como signo de abreviación. En los otros casos sirve para segmentar algunas expresiones numéricas, como la fecha (24.08.2012), los índices (5.1 La oración), etc. La siguiente es una muestra de las incorrecciones encontradas en el uso del punto.

#### *Muestra 7*

7. *La publicación.* (Subtítulo de una sección de un TEG).

En este fragmento notamos que se ha colocado un punto para indicar el final del subtítulo de una sección. No obstante, “no se escribe punto tras los títulos y subtítulos de libros, artículos, capítulos, obras de arte, etc.” (RAE, 2010, p. 295). De hecho, tampoco debe colocarse punto al final de los textos que aparecen al pie de fotografías, cuadros, tablas, gráficos, etc., pues, esas palabras son simples rótulos que describen el contenido de esas figuras. Pero cuando los pies de imagen “no son propiamente etiquetas [p. e. *Fotografía n.º 5: Niños construyendo textos con el investigador* (sin punto final)], sino explicaciones de carácter discursivo que suelen tener estructura oracional [p. e. *Figura n.º 13: Aquí percibimos cómo la estética antigua comparaba la obra de arte con un ideal abstracto de belleza.*], deben cerrarse con punto” (rae, 2010, p. 297).

#### *Muestra 8*

8. “...era necesario tomar en cuenta el entorno familiar, la escuela y la sociedad en general, ya que éstos como agentes de socialización tienen una influencia primordial en el aprendizaje del niño.”

En esta muestra, el punto que precede las comillas de cierre es incorrecto. Eso se debe a que no debe colocarse un punto delante de un signo doble (esto es, comillas, paréntesis, corchetes, rayas, signos de interrogación o de exclamación), salvo que antes de ese signo doble aparezca alguna abreviatura; así: *Se espera que el programa se pueda adaptar a otras menciones de la Ingeniería (Electrónica, Informática, Ambiental, etc.)*. En este ejemplo notamos que el punto que se coloca antes del paréntesis de cierre es correcto porque con él se está marcando la abreviatura de la palabra *etcétera* (*etc.*), y no el fin del enunciado, función que sí le compete al punto alojado fuera del paréntesis.

#### Muestra 9

##### 9. En la pregunta N<sup>o</sup> 3 referida...

En este fragmento notamos una doble falta. La primera, está en que las abreviaturas para la palabra *número*, aceptadas por la RAE son *n.<sup>o</sup>* (con el punto intermedio entre la *n*, que debe estar en minúscula, y la *o* volada), *nro.*, y *núm.* (la figura # aparece registrada como símbolo de *número*, no como abreviatura). La otra falla, deducible de esta explicación, se halla en la recurrencia a colocar la *n* de esta abreviatura en mayúscula, caso que solo es válido cuando esta aparece como primera palabra de un párrafo o cuando se escribe dentro de un enunciado escrito en mayúscula sostenida; como en las siguientes muestras correctas: *N.<sup>o</sup> 4*, o *VEAMOS EL GRÁFICO N.<sup>o</sup> 4*.

### 5.2.3. Las comillas

Las comillas son, en su empleo prototípico, un salvoconducto discursivo que le da la libertad al escritor de reproducir textualmente las palabras que otros autores ya han dicho o escrito. Así lo podemos comprobar en el siguiente ejemplo extraído de uno de los teg revisados.

#### Muestra 10

10. ...*dado al término en los últimos tiempos se ha creado “cierta confusión y vaguedad terminológica, especialmente al cuestionarse el papel de la “conciencia” en la metacognición y, específicamente, en el conocimiento y uso de estrategias” (p. 63).*

Para comprender la errata presente en este fragmento debemos recordar que existen tres tipos de comillas: las angulares («»), las inglesas (“”) y las simples (‘’), todas válidas en español, aunque con diferentes usos. Las comillas simples, por ejemplo, deberán usarse “cuando deban entrecomillarse partes de un texto ya entrecomillado” (RAE, 2010, p. 380). Este precepto nos permite afirmar, entonces, que la palabra *conciencia* de esta muestra no debió haberse resaltado con comillas inglesas, sino con comillas simples. Cabe mencionar que en la *Ortografía* de la RAE (2010) se recomienda el uso de las comillas angulares para todos los textos impresos, aunque también podemos apreciar que la mayoría de las obras escritas en español, de cualquier índole, no siguen esta regla. Una de las razones que justifica esta omisión pudiera encontrarse en que dichas comillas no aparecen como primera opción para ser usadas en los teclados de las computadoras. De hecho, aquel que quiera empear las comillas angulares en una computadora de escritorio –no en una *laptop*, valga la aclaración– deberá mantener “pulsado ALT + 174 (en el teclado numérico) para « y ALT + 175 (en el teclado numérico) para »” (Kohan, 2010, p. 159).

#### *Muestra 11*

11. ...*estudiantes de “Literatura Infantil” de la carrera “Educación Básica Integral” de la Universidad de Los Andes, Táchira.*

En este fragmento notamos que el nombre de la disciplina y el de la carrera no debieron haberse entrecomillado, pues en la norma no se determina el uso de este signo para esos casos específicos. De hecho, puede verificarse en los ejemplos que aparecen en la *Ortografía* de 2010 (específicamente la sección del uso de esta letra para “Asignaturas y cursos”, pp. 493-494) que dichos nombres están sin comillas y sin cursivas. La única excepción para entrecomillar el nombre de una cátedra sería en aquellos casos en los que este resulta excesivamente largo; esta es la muestra que ofrece la RAE: *No sé si matricularme en “Comentarios de textos narrativos y poéticos españoles” o en “Historia de las ideas lingüísticas en el mundo hispánico”.*

#### 5.2.4. Los dos puntos

Al igual que la coma y el punto, los dos puntos también pueden emplearse en contextos numéricos (p. e., *Son las 4:40 p.m.*<sup>12</sup>), aunque generalmente se usan para detener el discurso y “llamar la atención sobre lo que sigue, que siempre está en estrecha relación con el texto precedente” (RAE, 2010, p. 356).

##### Muestra 12

12. *¿Es factible que estudiantes de quinto grado puedan motivarse a reescribir su historia local en textos como: ensayos, biografías, entrevistas, crónicas, poesías (ensaladillas) y artículos de opinión?*

La errata de este fragmento se encuentra en que los dos puntos del enunciado son incompatibles “con la presencia de (*tales*) como” (RAE, 2010, p. 359). El siguiente es uno de los ejemplos incorrectos que ofrece la RAE (2010) para el uso de los dos puntos: ⊗<sup>13</sup>. Se dejó en mi casa varios objetos, (*tales*) como: la cartera, el paraguas, unos zapatos... La forma correcta de este sería: *Se dejó en mi casa varios objetos, (tales) como Ø la cartera, el paraguas, unos zapatos...* Esta explicación permite deducir la falta cometida en el caso analizado.

##### Muestra 13

13. *Así, Camps (2007) plantea que: “No se puede considerar que los estudiantes saben...” (Esta cita usada por el autor es de más de cuarenta palabras).*

En este fragmento sirve para evidenciar una de las tendencias en los teg revisados: colocar dos puntos después de cualquier tipo de cita textual. No obstante, hay que tener en cuenta que así como existen citas textuales y paráfrasis de las ideas de otro autor, también podemos encontrar

---

12. Las abreviaturas para los tres periodos temporales de un día son: a.m. (fíjese que debe existir espacio entre la a y la m) para ante meridiem “antes del mediodía”; m. (con punto) para meridies “mediodía”; y p.m. para post meridiem “pasado el mediodía”.

13. Este símbolo ⊗ es usado por la RAE para indicar que un enunciado es incorrecto.

dos tipos de discursos: uno directo y otro indirecto. El discurso directo es aquel que no solo “reproduce literalmente las palabras pronunciadas por otra persona” (RAE, 2010, p. 359), sino que también introduce la cita con un verbo de pensamiento: *decir, manifestar, pensar, preguntar, asegurar*, etc., por ejemplo, *David Riesman dijo: “Estudia las frases que parecen ciertas y ponlas en duda”*.

El discurso indirecto, por otra parte, también usa citas textuales y verbos de pensamiento, aunque con dos variables fundamentales: la primera, después de dicho verbo suele ir la conjunción *que* o *si*; la segunda, esta conjunción provoca que las palabras textuales dejen de percibirse como ideas ajenas para convertirse, gracias a una especie de encabalgamiento, en un reflexión “propia” de quien escribe. Observemos un ejemplo: *No sé cuál filósofo dijo que “en la duda debes abstenerse”*. En este caso, como se ve, la frase pasa a estar “bajo el prisma de quien escribe” (RAE, 2010, p. 360) –es decir, discurso indirecto– y, por tanto, antes de la conjunción no deben colocarse los dos puntos.

### 5.2.5. Los paréntesis

Los paréntesis son un signo doble que se usa, generalmente, para aportar una información complementaria. No obstante, la mayoría de las erratas en los teg revisados fueron de este tipo:

#### *Muestra 14*

14. *Porque (se) pone en juego su capacidad de atención... (de) comprender la dinámica rítmica de los textos...la visualización de nuestro cuerpo...para atrapar afectiva y efectivamente a otros lectores (cita textual de uno de los TEG).*

En este fragmento, correspondiente a una cita textual, se ha incurrido en la siguiente falta: “se usan tres puntos entre paréntesis para indicar que se omite un fragmento del original” (2010, p. 368)<sup>14</sup>. Al obviar esta

---

14. Para la RAE, los tres puntos que indican supresión de una parte del enunciado pueden encerrarse entre paréntesis o entre corchetes, indistintamente.

regla, los tres puntos usados sin paréntesis en la muestra que estamos analizando dan a entender que el autor de este TEG está reproduciendo una cita en la cual la voz referida vaciló o hizo pausas mientras hablaba. Pero no es así, pues cuando revisamos el contexto donde aparece insertada esta cita nos percatamos de que dichas palabras textuales no fueron extraídas de una grabación ni de una entrevista transcrita en alguna obra de consulta. Las palabras referidas en ese teg pertenecen a diferentes fragmentos de un mismo artículo de investigación, los cuales fueron amalgamados para formar un único enunciado.

### 5.3. La repetición léxica

Cuando se escriben textos académicos, especialmente, suelen haber algunas palabras claves sobre las cuales giran las ideas que se redactan, lo cual obligaría a mencionarlas con frecuencia a lo largo de un documento. Sucede, empero, que esta posibilidad pudiera ser interpretada por un escritor como una licencia para emplear reiterativa e indiscriminadamente una misma palabra en periodos breves. Y no es así, pues, cuando se escribe con insistencia un mismo vocablo en un párrafo se obvian los principios básicos de la cohesión. La repetición léxica, en definitiva, “consiste simplemente en repetir una palabra o frase para referirse a un mismo concepto a lo largo del discurso” (Morales, 2010, p. 356). El siguiente extracto es un ejemplo de la repetición léxica.

#### *Muestra 15*

15. *Además de **realizar** entrevistas informales, se **realizaron** observaciones directas. Unas, las **realizaba** el docente de cada subproyecto; otras, las **realizaba** la investigadora como observadora externa.*

Esta idea pudo haberse redactado así:

*Además de **usar** entrevistas informales, se **aplicaron** observaciones directas. Unas, las **realizaba** el docente de cada subproyecto; otras, Ø la investigadora como observadora externa.*

Como se ve, bastó con emplear dos sinónimos y una elisión verbal para preservar la misma idea, pero con otra fisonomía.

## 5.4. La tilde

La tilde es una virgulilla que, en el idioma español, se coloca exclusivamente sobre las vocales. Para saber cuál vocal se marca con la tilde debe tenerse desarrollada no solo la competencia ortotónica—es decir, la capacidad de detectar en qué sílaba de una palabra recae la mayor fuerza de voz—, sino también dominar las reglas que rigen la acentuación —palabras agudas, graves, esdrújulas, sobreesdrújulas y acentos diacríticos—.

En los TEG revisados encontramos este tipo de erratas:

### *Muestra 16*

16. *Por otra parte, aún cuando el trabajo se realizó en equipo (los docentes de aula, los estudiantes...*

En este caso no debió haberse tildado la palabra *aun*, pues esta forma parte de una locución conjuntiva adversativa (RAE, 2010) que puede sustituirse por *aunque*. En otras palabras, la combinación aun cuando aparece en el drae, para todos los casos, sin tilde en el adverbio *aun*.

### *Muestra 17*

17. CAPITULO IV PRESENTACION DE RESULTADOS

En este fragmento apreciamos que se han obviado las tildes de las palabras subrayadas, específicamente en las sílabas resaltadas: *pi* y *cion*, respectivamente. Esto ha sucedido, seguramente, porque suele creerse que las normas de tildación no se aplican a aquellos casos en los que se escribe con mayúscula sostenida, lo cual es una incorrección normativa (RAE, 2010, p. 448).

## 5.5. La discordancia

El drae define la concordancia como la “conformidad de accidentes entre dos o más palabras variables”, es decir, entre el artículo, el sustantivo, el adjetivo, el pronombre y el verbo. Esto indica que en la oración debe haber una uniformidad de número y de género para los grupos nominales, y de número y persona para el sujeto y su respectivo verbo. Por

ello, cuando este equilibrio entre las palabras variables se rompe se dice que se ha producido una *discordancia*.

*Muestra 18*

18. El **propósito** oficial de estas políticas no se **han viabilizado** en forma eficiente en los estudiantes de Educación Inicial.

En este fragmento no debió haberse colocado el verbo principal de la oración (*han visualizado*) en plural, pues su sujeto está en singular (*El propósito oficial de estas políticas*). La incorrección en este caso seguramente se presentó porque el autor de este texto no percibió que dentro del sujeto hay, generalmente, un sustantivo que actúa como núcleo (*propósito*), el cual condiciona la concordancia con el verbo. Por ende, fijémonos en que el sustantivo base de esta oración es propósito, y no *políticas*, que solo funciona como un complemento preposicional de aquel.

## 5.6. La redundancia

La redundancia es, según el drae, la “repetición de la información contenida en un mensaje, que permite, a pesar de la pérdida de una parte de este, reconstruir su contenido”. Esto indica que en la repetición léxica, como mencionamos en el apartado 5.3., hay una reiteración innecesaria de las mismas palabras (*p. e., saber de qué **idea** vengo y hacia qué **idea** voy para dar **idea** de progresión*), mientras que en la redundancia se usan palabras diferentes con una misma carga semántica (*p. e., Las obras no tienen **relación ni vínculo** con sus experiencias*). Sirva el siguiente fragmento para observar una de las redundancias encontradas en los teg revisados.

*Muestra 19*

19. La apropiación de la lengua escrita es **progresiva** y va **poco a poco**.

En este fragmento notamos que hay una redundancia, pues lo *progresivo* solo puede surgir *poco a poco*. Por tanto, bastaba con redactar *La apropiación de la lengua escrita es progresiva*.

## 6. Discusión

Los TEG que hemos revisado fueron redactados por escritores competentes (Cf. Cassany, 1989; Caldera, 2006), es decir, personas que han contado con una amplia formación académica y han aprendido a distribuir sus esfuerzos entre las tres fases esenciales de la composición escrita: planificación, textualización y revisión. Sin embargo, estas cualidades adquiridas con la instrucción y la experiencia no han sido suficientes para advertir las erratas que hemos encontrado en nuestra corrección de estilo. Aunque muchas podrían ser las razones que justificarían estas apariciones, nuestro trabajo nos permite deducir que la *ceguera* originada por el mismo proceso de redacción es una de las causantes fundamentales. Los siguientes fragmentos nos permiten confirmar esta aseveración:

1. *Nuestra tradición filosófica se remonta a la Grecia del siglo VI a.c.*
2. *A partir de este personaje Ginzburg creara su teoría en El queso y los gusanos con el subtítulo El cosmos según un molinero del siglo XVI, está es un análisis de la sociedad del momento.*
3. *La escuela como primer promotor de la escritura es responsable directa de esta falla, Por ello debe buscar innovar en estos tiempos de cambios.*
4. *cualquier actividad que les permita leer y escribir en contextos científicos y académicos, y, porque no, laborales también.*

Como se aprecia en los ejemplos anteriores, es fácilmente deducible que las erratas señaladas corresponden a incorrecciones involuntarias de los autores. Como se sabe por teoría o por experiencia, es imposible que el mismo escritor, por muy especialista que sea en la lengua, detecte todos los desvíos normativos que comete cuando escribe. “Esto solo se explica por la tendencia del cerebro a pasar por alto involuntariamente las ideas o imágenes que ya ha comprendido” (Fernández, 1998, p. 283).

Muchas de las erratas que hemos corregido, por otra parte, también pueden interpretarse como desconocimiento de las convenciones ortográficas establecidas por la rae. Sirvan los siguientes extractos para apoyar nuestra interpretación:

1. *en el Jardín de Infantes No. 4 LIHUEN* [las abreviaturas de número son *n.º* o *nro.* (ver explicación en la página 707 de la *Ortografía*, 2010)].
2. *Anexo n<sup>o</sup>35: Siete Criterios de Textualidad* [falta el punto en la abreviatura y debe ir en minúsculas el título (ver explicación en la página 487 de la *Ortografía*, 2010)].
3. *Mamá lo has hecho bien. Papá te adelantaste* [en ambos casos faltó la coma de vocativo (ver explicación en la página 312 de la *Ortografía*, 2010)].
4. *Cabe entonces preguntarnos nuevamente ¿Quién enseña y a qué valores responde?, ¿Qué interesa enseñar en nuestras escuelas?, ¿Para qué enseñamos un contenido y no otros?, ¿Cómo enseñamos y por qué creemos que estamos enseñando?, ¿Acaso realmente formamos?* [cada pregunta está separada con coma; por tanto, son incorrectas las mayúsculas (ver explicación en la página 392 de la *Ortografía*, 2010)].
5. *Pero ¿cuál es la realidad en esa pequeña sociedad y específicamente del aula?*.[sin punto final (ver explicación en la página 300 de la *Ortografía*, 2010)].
6. *En este nivel educativo es necesario: adquirir destrezas para el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's)* [sin mayúsculas y sin apóstrofo (ver explicación en las páginas 510 y 583, respectivamente, de la *Ortografía*, 2010)].

Las erratas señaladas en este trabajo y sus causas no son, lógicamente, una novedad en el ámbito académico y, por tanto, tampoco son exclusivas de los teg presentados en la eple, de la ula, Táchira. De hecho, son múltiples los estudios de diferentes niveles educativos y de diversas áreas del saber que dan muestras de la frecuencia con que estas quedan plasmadas en los textos académicos. Pueden consultarse, por ejemplo, el TEG *La autocorrección asistida. Elaboración y aplicación de un sistema de símbolos de revisión de textos*, de Morales (2002)<sup>15</sup>, donde quedan en evi-

---

15. Una síntesis de este teg fue publicado en la revista *Acción Pedagógica*, de la ULA, Táchira, bajo el título "Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar?" (2004).

dencia las múltiples incorrecciones ortográficas que cometen estudiantes de pregrado de la ULA, Táchira; asimismo, el artículo “Errores sintácticos en los textos jurídicos. La calidad editorial por puntos”, de González (2005), donde este autor comenta las erratas ortográficas encontradas en documentos legales españoles; o el artículo “Errores frecuentes en los trabajos de grado de las maestrías en educación”, de Ruiz y Arenas (2007), en el cual estos investigadores señalan algunas de las erratas (como uso inapropiado de signos de puntuación, errores de concordancia, uso discrecional de letras mayúsculas, etc.) halladas en los trabajos de posgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Luis Beltrán Prieto Figueroa, de la ciudad de Barquisimeto (Venezuela).

Asimismo, Cassany, en su libro *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (1989), menciona los estudios realizados por Stallard en 1974. Según los resultados ofrecidos por las indagaciones de este último autor, quedaba demostrado que los “mejores escritores corregían cada texto un promedio de 12,24 veces, mientras que los escritores de competencia normal solo lo hacían 4,26 veces” (1989, p. 105). Luego de revisar estos resultados, alguien podría argumentar que las erratas cometidas al escribir disminuirían considerablemente si un texto es corregido innumerables veces por su propio autor. Esta conclusión, hasta cierto punto, podría ser válida, aunque no definitiva, pues hay que resaltar que un número excesivo de enmiendas hechas por el creador de un texto no arrojará, necesariamente, resultados favorables debido a dos razones principales. La primera, porque el mismo escritor siempre dejará pasar por alto alguna errata, ya no solo de tipo normativa sino incluso de carácter conceptual. Por tanto, siempre serán imperiosos los señalamientos indicados por otra persona que se halle “fuera” de su texto, función que cumplen los correctores de estilo (Andrade y García, en prensa). La segunda, porque para efectuar autorrevisiones útiles, el escritor deberá dominar los distintos aspectos normativos que rigen la escritura. De lo contrario, le será imposible encontrarle este tipo de incorrecciones a sus textos, pues, sencillamente, no sabrá qué buscar y qué reparar en su revisión. Por eso, es pertinente que cada cambio que el escritor profesional le haga a su texto esté orientado por decisiones conscientes, y no tanto por fundamentos intuitivos.

## 7. Conclusiones y recomendaciones

En este trabajo ha quedado en evidencia que todos los teg revisados presentaban erratas. Por tal motivo, y luego de la reflexión ofrecida en este artículo, consideramos que la eple, de la ula, Táchira, por una parte, debe diseñar un curso o asignatura dedicada a la formación de los tesistas en esta área normativa. Para ello, dicho curso tendría que tomar como bastión principal la norma vigente; es decir, basarse en tres obras fundamentales: el *Diccionario panhispánico de dudas*, el *Diccionario de la lengua española* (disponibles en la página oficial de la rae: [www.rae.es](http://www.rae.es)), y la *Ortografía de la lengua española* (2010). Esta sugerencia, a simple vista, pareciera innecesaria, pero muchos de los manuales de escritura que se emplean para estos cursos suelen ser fragmentarios, contradictorios y caducos.

Este posgrado, por otra parte, debe contar con el apoyo de un corrector de estilo, ya que este profesional lee “el manuscrito línea a línea, palabra a palabra, incluso letra a letra, buscando errores gramaticales, ortográficos [etc.]” (Sharpe y Gunther, 2005, p. 8). La colaboración oportuna de este especialista debería estimarse no como una imposición arbitraria contra las libertades expresivas de los tesistas, sino como un auxilio a favor de la unificación de criterios propios de la escritura académica.

No olvidemos que los TEG que se escriben en este posgrado, por un lado, pertenecen a profesionales formados en el campo de la promoción de la lectura y la escritura, y, por el otro, que la ula ha previsto la publicación progresiva en la Web –específicamente, en el repositorio institucional SERBIULA– de toda la producción científica de sus investigadores. En otras palabras, a estas obras no solo les espera un mayor número de lectores, sino también un más amplio número de estimaciones y censuras. Como bien lo señala la RAE, la ortografía tiene:

Una importancia singular, y su correcto dominio se halla asociado a connotaciones positivas. Es la propia sociedad la que recompensa a quienes dominan esta disciplina con una buena imagen social y profesional. Y, en el lado opuesto, es también la sociedad la que valora como faltas los errores ortográficos y quien sanciona a las personas que muestran una ortografía

deficiente con juicios que afectan a su imagen y pueden restringir su promoción académica y profesional (2010, p. 23).

## Referencias

- Andrade, E. y García, M. (en prensa). “Trabajos especiales de grado con Mención Publicación. Caso: Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura”. En: *La escritura académica en Venezuela*. Mérida: Maestría en Lectura y Escritura.
- Bastidas Padilla, C. (2004). *Didáctica de la puntuación en castellano*. Bogotá: Didácticas Magisterio.
- Caldera de Briceño, R. (2006). *Enseñanza-aprendizaje de la escritura. Una propuesta a partir de la investigación-acción*. Universidad de Los Andes: Consejo de Publicaciones.
- Cassany, D. (1998). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Castillón, J. A.; Albesa Pedrola, E.; Lahoz Sancho, M. y Navarro Latorre, A. (2010). “La corrección lingüística: una profesión por descubrir”. Disponible en: [http://www.unizar.es/proactividad/trabajos\\_alumnos/09-10/Filologia\\_2010-3.pdf](http://www.unizar.es/proactividad/trabajos_alumnos/09-10/Filologia_2010-3.pdf).
- Fernández del Castillo, G. K. (1998). *El papel del editor. El proceso productivo en la industria editorial. Un modelo general razonado*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- González Casado, S. (2005). “Errores sintácticos en los textos jurídicos. La calidad editorial por puntos”. *Revista Jurídica de Castilla y León*, n.º 7, pp. 235-260. Disponible en: [http://www.xunta.es/linguagalega/cursojuridica/documentacion/hemeroteca/Errores\\_sintacticos\\_en\\_los\\_textos\\_juridicos\\_Samuel\\_Gonzalez.pdf](http://www.xunta.es/linguagalega/cursojuridica/documentacion/hemeroteca/Errores_sintacticos_en_los_textos_juridicos_Samuel_Gonzalez.pdf).
- Hidalgo Navarro, A. (2004). “La actividad del lingüista como corrector de estilo”. En: *Jornadas de Lengua Española: las profesiones del filólogo*. Valencia, España, 16-18 de noviembre de 2004. Disponible en: <http://www.uv.es/ahidalgo/>.
- Kohan, S. (2010). *Puntuación para escritores y no escritores. Saber puntuar un relato breve, una novela, un artículo, un ensayo, un e-mail*. España: Alba.
- Linares, A. (1992). *La puntuación en el español*. Mérida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Linares, M. (1979). *Estilística. Teoría de la puntuación. Ciencia del estilo lógico*. Madrid: Paraninfo.

- Merino, M. E. (2007). *Escribir bien, corregir mejor*. México: Editorial Trillas.
- Morales Ardaya, F. (2002). *La autocorrección asistida. Elaboración y aplicación de un sistema de símbolos de revisión de textos*. Trabajo especial de grado (inédito). Universidad de Los Andes, Táchira: Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura. Disponible en:  
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17141/2/articulo4.pdf>.
- \_\_\_\_\_. (2004). “Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar?”. En: *Acción Pedagógica*, vol. 13, n.º 1. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17141/2/articulo4.pdf>.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Manual de lenguaje*. Mérida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Nadal Badal, O. (2011). *Manuales tipográficos para compositores, correctores e impresores*. Barcelona: Unión de Correctores.
- Obregón Muñoz, H. (1998). *Entonación y puntuación en español*. Maracay: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- \_\_\_\_\_. (en línea). *Diccionario panhispánico de dudas*. Disponible en [www.rae.es](http://www.rae.es).
- \_\_\_\_\_. (en línea). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en [www.rae.es](http://www.rae.es).
- Ruiz Bolívar, C. y Arenas de Ruiz, B. (2007). “Errores frecuentes en los trabajos de grado de las maestrías en educación”. En: *Educare*, vol. 11, n.º 1. Disponible en: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/74>.
- Sharpe, L. y Gunther, I. (2005). *Manual de edición literaria y no literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.



## **ANÁLISIS COMPARATIVO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA**

**Ada N. Rodríguez A.**  
yeshuaanra@yahoo.es  
UPEL- IPB

**Roger Bastidas**  
donkey\_jote77@hotmail.com  
U.E. Talentos Artísticos-Barinas

### **Resumen**

Este trabajo propone la aplicación de la metodología comparativa de Mendoza Fillola (2000) como forma de acercamiento al análisis comparativo de textos literarios en dos lenguas distintas; es una investigación cualitativa, documental y descriptiva que se apoya en un enfoque hermenéutico. Los textos contrastados fueron El Cuervo de Edgar Allan Poe y Poema al Niágara de Antonio Pérez Bonalde dados sus nexos de intertextualidad; los instrumentos de estudio fueron dos matrices de análisis que se proponen como refuerzo didáctico y lingüístico a la propuesta metodológica presentada por el citado autor; las técnicas centrales de análisis fueron el análisis comparativo y la exégesis. Esta investigación proporciona una herramienta didáctica para el análisis de textos literarios, necesaria para la formación integral y holística de los estudiantes como docentes en formación para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, permitiéndoles discernir entre un trabajo literario y un análisis de contraste.

**Palabras claves:** Literatura Comparada, intertextualidad, análisis de textos literarios, didáctica de la literatura.

Recepción: 18-03-2013, Evaluación: 31-05-2013, Recepción de la versión definitiva: 07-06-2013

## COMAPRATIVE ANALYSIS: A DIDACTIC PROPOSAL

### Abstract

This paper proposes the application of the comparative methodology of Fillola (2000) as a way of approaching comparative analysis of literary texts in two different languages. It is a qualitative, documentary and descriptive study supported on a hermeneutic approach. The texts contrasted were *The Raven* of Edgar Allan Poe and *Poema al Niágara* of Antonio Pérez Bonalde because of their connections in terms of intertextuality. The research protocols were two matrixes proposed as a didactic and linguistic reinforcement to the methodological proposal presented by Fillola. The main techniques for the analysis were the comparative analysis and the exegesis. This research provides a didactic tool for the analysis of literary texts, necessary for the comprehensive formation of English as a Foreign Language teacher trainees, which in turn allows them to discern between literary work and contrast analysis.

**Key words:** Compared literature, intertextuality, literary text analysis, literature didactics

## ANALYSE COMPARATIVE: UNA PROPOSITION DIDACTIQUE

### Résumé

Dans ce travail, on propose l'application de la méthodologie comparative de Mendoza Fillola (2000) comme une façon de s'approcher à l'analyse comparative des textes littéraires dans deux langues différentes. Il s'agit d'une recherche qualitative, documentaire et descriptive s'appuyant sur une approche herméneutique. Les textes contrastés ont été *Le Corbeau* d'Edgar Allan Poe y *Poème au Niagara* d'Antonio Pérez Bonalde étant donné leurs liens d'intertextualité. Les outils de cette étude ont été deux matrices d'analyse proposées comme renforcement didactique et linguistique de la proposition méthodologique présentée par Mendoza Fillola. Les techniques centrales d'analyses ont été l'analyse comparative et

l'exégèse. Par le biais de cette recherche, on fournit un outil didactique pour l'analyse de textes littéraires, nécessaire pour la formation intégrale et holistique des étudiants en tant qu'enseignants en formation pour l'enseignement de l'Anglais comme langue étrangère ce qui leur permettra de discerner un travail littéraire d'une analyse de contraste.

**Mots clés:** Littérature Comparée intertextualité, analyses de textes littéraires, didactique de la littérature.

## L'ANALISI COMPARATIVA: UNA PROPOSTA DIDATTICA

### Riassunto

Quest'articolo propone l'applicazione della metodologia comparativa di Mendoza Fillola (2000) come forma di avvicinamento all'analisi comparativa dei testi letterari in due lingue diverse; è una ricerca qualitativa, documentale e descrittiva che è basata nella ermeneutica. I testi contrastati furono *Il Corvo*, di Edgar Allan Poe e *il Poema al Niagara*, di Juan Antonio Pérez Bonalde, prendendo i suoi nessi di intertestualità; gli strumenti dello studio sono stati due matrici dell'analisi che si propongono come rafforzamento didattico e linguistico per la proposta metodologica dell'autore menzionato; le tecniche centrali dell'analisi furono l'analisi comparativa e l'esegetica. Questa ricerca commisura uno strumento per l'analisi di testi letterari, necessario per la formazione integrale e olistica degli studenti per essere insegnanti di inglese come lingua straniera. Allo stesso modo, permette a loro di discernere tra un'analisi letteraria e un'analisi contrastiva.

**Parole chiavi:** Letteratura comparata, intertestualità, analisi letteraria, didattica della letteratura.

## ANÁLISE COMPARATIVA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

### Resumo

Este trabalho pretende aplicar a metodologia comparativa de Mendoza Fillola (2000) como forma de aproximação à análise comparativa de textos literários em duas línguas diferentes; é uma pesquisa qualitativa, documental e descritiva fundamentada numa abordagem hermenêutica. Os textos contrastados foram O Corvo de Edgar Allan Poe e Poema ao Niágara de Antonio Pérez Bonalde, devido a sua evidente intertextualidade; os instrumentos de estudo foram duas matrizes de análise que são consideradas como reforço didático e linguístico à proposta metodológica apresentada pelo mencionado autor; as técnicas centrais de análise foram a análise comparativa e a exegese. Esta pesquisa constitui um instrumento didático para a análise de textos literários, necessário para a formação integral e holística não somente dos estudantes, mas também dos docentes em processo de capacitação para o ensino de inglês como língua estrangeira, permitindo lhes diferenciar um trabalho literário de uma análise de contraste.

**Palavras chave:** literatura comparada, intertextualidade, análise de textos literários, didática da literatura.

## Introducción

La Literatura Comparada (en adelante LC) tiene por objeto el estudio de las relaciones de las obras literarias en su diversidad y en sus concreciones; su planteamiento trasciende los límites del idioma, de la nacionalidad para explicar las relaciones que mantienen las creaciones literarias, en sus semejanzas y en sus diferencias. Mendoza (2000:60) señala que es evidente que las literaturas mantienen conexiones entre ellas; a eso lo denomina intertextualidad que consiste en las relaciones que se establecen entre dos o más textos.

A la luz de lo antes expuesto, es importante lograr un acercamiento al texto literario desde esa perspectiva para la enseñanza de literatura en los estudiantes de inglés a nivel superior. El análisis literario de una lengua extranjera en paralelo con la lengua materna proporcionaría a los estudiantes un recurso motivador y estimulante para la comprensión de la variedad discursiva y para la aceptación de la diversidad socio-cultural evidenciada en los textos literarios.

Schmeling (1984:69) señala que los estudios sobre la influencia, el efecto, la posteridad, la continuidad, la fama de una obra, de un autor, o de una generación de autores y hasta de toda una literatura nacional sobre otros autores, literaturas, entre otros aspectos, gozan desde los comienzos de la consideración crítica de la literatura de una inquebrantable popularidad. Este es el motivo que ha incentivado la realización de una propuesta didáctica para la enseñanza de literatura comparada en estudiantes de inglés a nivel superior.

Toda obra literaria se construye sobre las obras literarias anteriores, ya sea para continuar sus características o para rebatirlas; de allí se comprende la afirmación de Guillén (2005) para quien la idea de que cada texto es un intertexto puede inducir a prescindir de los análisis concretos en los que se pongan de manifiesto las relaciones entre las distintas obras. Por ello, el autor cree necesario elaborar un método para investigar las relaciones entre distintos poemas, ensayos o novelas. Y si ese método nace de la LC sería mucho más completo.

En el enfoque comunicativo hay un interés por el desarrollo de la competencia lectora, se persigue la interpretación y la literatura es vista

bajo una nueva perspectiva. En consecuencia el estatuto de literatura cambia, ya que se le han abierto las puertas a los modelos y nuevos manuales didácticos, los cuales consideran a los textos literarios como documentos auténticos y de gran calidad y, por tanto recursos útiles, entre muchos otros para las actividades de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

De modo que el texto literario inicia al estudiante a utilizar la lengua materna para explorar, descifrar e interpretar el contenido y las estructuras lingüísticas y estilísticas de la lengua. De allí que para Mendoza (2004) el texto literario en el aula tiene un nuevo papel didáctico, ya que ha adquirido un nuevo valor de exponente lingüístico o de input para el aprendizaje y, a la vez sigue manteniendo sus mismos valores estéticos y culturales.

La LC es una metodología poro utilizada en las cátedras de literatura norteamericana y literatura británica que se dictan a nivel superior en los recintos universitarios donde forman profesores para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, como por ejemplo la UPEL-IPB. Todo lo concerniente a los estudios comparativos de textos en lenguas distintas que tengan rasgos de intertextualidad, hasta la actualidad, no son tomados en cuenta para la praxis pedagógica. Ante la problemática expuesta surge la necesidad de plantear en esta investigación los Estudios Comparativos de Textos Literarios, (en adelante ECTL) como estrategia de enseñanza de literatura en recintos universitarios donde se enseñe el inglés como lengua extranjera. Para ello se propone la creación de dos matrices de análisis para estudiar de manera más “objetiva” los puntos coincidentes y sistematizar el análisis literario de corpus nacionales e internacionales que contengan hilos intertextuales.

Guillén (2005) plantea que los ECTL, en inglés y en español permiten descubrir la presencia o transposición de un universo literario a otro, a través de los géneros y constantes literarias. Además pueden inferir las divergencias entre las obras y sus autores permitiendo conocer manifestaciones literarias y culturales de diversa índole, proveyendo un caudal de información sobre literaturas, y acercándose a los procesos y a los análisis literarios. Mendoza (2000) mantiene que el objeto de la LC no es detectar exclusivamente la coincidencia y paralelismo, sino que también

atiende las diferencias, en este sentido el establecimiento de correlaciones entre producciones concretas es un buen recurso didáctico para consolidar los rasgos específicos de cada cultura.

En este trabajo se propone la aplicación de la metodología planteada por Mendoza (Op. Cit.) a través el análisis de los textos *El Cuervo* de Edgar Allan Poe, tomado de la edición original de 1845 en versión digital, y *Poema al Niágara* de Juan Antonio Pérez Bonalde, tomado la edición de sus obras selectas en versión español, editado en el año 2012. A este estudio se aporta la creación y aplicación de un modelo de matriz de análisis literario comparado, que es la contribución didáctica de la presente investigación; así se pretende contribuir con un modelo de análisis sistemático, objetivo y organizado que pudiera servir como propuesta para el análisis comparativo de textos literarios a nivel superior.

## **Revisión teórica**

Los ECTL vistos como una propuesta didáctica para la enseñanza de literatura no tienen mayores antecedentes que puedan servir de cimientos referenciales para esta investigación. Sin embargo, la influencia de un poeta sobre otro si tiene algunos referentes ejemplificantes. En el ámbito internacional Esteban (1995) realizó en España un ensayo sobre la influencia que tuvo Pérez Bonalde del poeta alemán Henrike Heine. Este trabajo tiene propósitos comparativos y busca dejar claras evidencias que denoten como Bonalde es influenciado por el poeta alemán; sin embargo, este análisis se llevó a cabo de manera intuitiva y subjetiva donde la única evidencia de tal influencia es la recepción y percepción literaria del investigador. No se evidenció una metodología clara de análisis. Además, adolece de un perfil didáctico que pueda representar una respuesta didáctica ajustable al aula.

En Venezuela, Rodríguez (2007) desarrollo un trabajo en literatura comparada apoyándose en los presupuestos teóricos del análisis histórico de Stephen Greenblatt (1981) y en el análisis deconstructivo de Jacques Derrida (1967); metodológicamente, responde al método comparativo de Claude Pichois (1969) y en su red de análisis hace uso de la intertextualidad para llegar al estudio de las oposiciones binarias presentes

en la diversidad de rostros del personaje principal. Este trabajo es comparativo pero no tiene intención didáctica, por lo tanto carece de una metodología pedagógica necesaria para la enseñanza de la literatura.

En su propuesta de innovación curricular, Mendoza (2000) defiende la incorporación de la LC tanto para el estudio de las literaturas en universos bilingües, como para la enseñanza de una literatura en lengua extranjera. Y subraya el interés didáctico de este enfoque basándolo en el hecho de que la metodología comparativa requiere del alumno lector la activación de diversos saberes y habilidades lingüísticas. Igualmente sucederá en el caso de que se incluyera obras o textos en alguna lengua extranjera, en cuyo caso, además, se apreciará una nueva funcionalidad de la literatura en el aprendizaje de lengua extranjera, que estimulará la actividad receptora e interpretativa ante producciones de carácter multicultural y creativo.

Esta propuesta, referida a la innovación metodológica en la enseñanza de la literatura, se propone elaborar, experimentar y verificar un paradigma didáctico para la enseñanza de la LC que recoja los conceptos aportados por las nuevas teorías sobre intertextualidad y que tenga en cuenta las expectativas que sobre el hecho literario (temas, géneros, estilos, interpretación, entre otros.) tienen los alumnos.

El interés didáctico de este enfoque está basado en el hecho de que la metodología comparativa requiere del alumno-lector la activación de diversos saberes y habilidades lingüísticas, así como el desarrollo de estrategias de observación para percibir los contrastes expresivos entre producciones escritas en una lengua extranjera, ya que se apreciaría una nueva funcionalidad de la literatura que estimulará la actividad receptora e interpretativa ante producciones de carácter multicultural y creativo.

Mendoza (2011, p. 6) al respecto afirma “La problemática está en el hecho de que no todos los lectores son capaces de cooperar e interactuar con el texto con el grado de eficacia que sería deseable”. Por lo tanto la funcionalidad de las matrices de análisis cumple una función medular en la didáctica de la literatura como eje pedagógico dentro de un aula universitaria a nivel superior. Mendoza (Op. Cit. p. 7) reafirma en su investigación “cada texto puede ser (de hecho lo es) un reto nuevo,

diferente para el lector, porque cada texto requiere o exige la activación de unos u otros conocimientos y de unas u otras estrategias”.

El objetivo de este trabajo es, en suma, analizar los textos *El Cuervo* y *El Niágara* como muestra para presentar los estudios contrastivos de textos literarios como propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura a nivel superior.

## **Enfoques del comparativismo y su universo literario**

El comparativismo tiene sus criterios bien definidos que necesitan ser del conocimiento de todo lector o investigador que busca abordar un estudio comparativo, bien sea dentro de los límites de una literatura nacional o una literatura que traspase las barreras de una lengua materna. Schmeling (1984) plantea los siguientes criterios dentro del enfoque literario para asumir las posturas de investigación en cuanto al análisis comparativo de textos literarios:

1. Criterio espacial: es mayoritariamente supranacional, entendiéndose por tal un modelo que comunica a las literaturas nacionales entre sí, con sus rasgos específicos y diferenciales pero que también rescata sus afinidades y elementos comunes.
2. Criterio temporal: atiende el diálogo entre estructuras recurrentes o fundamentales que se dan en distintas literaturas a lo largo del tiempo por un lado, y, por otro el cambio, la evolución, la historicidad necesaria y deseable de la literatura y la sociedad.
3. Criterio disciplinario: la literatura comparada es el arte metódico, por la búsqueda de lazos de analogía, de parentesco y de influencia, de aproximar la literatura a otros dominios de la expresión o del conocimiento, o bien los hechos y los textos literarios entre sí, distantes o no en el tiempo o en espacio, a condición que ellos pertenezcan a diversas lenguas y diversas culturas y formen parte de una misma tradición, a fin de mejor describirlas, comprenderlas y apreciarlas.

Por su parte, Schmeling (op.cit) afirma que toda actividad comparativa en el cuadro de la ciencia literaria supone la existencia de una base

adecuada de la comparación. Por tal razón el autor clarifica cinco tipos de comparación.

- A. Comparación monocausal: se basa en una relación directa entre dos o más miembros de la comparación, se trata de los estudios de influencias y fuentes.
- B. Comparación de dos o varias obras de diferente nacionalidad en base al proceso histórico en el que se insertan: Está orientada hacia la investigación de la recepción que desarrolla el estudio de los contextos “y la perspectiva del sujeto en la instancia receptora”.
- C. Comparación de analogías de contextos: se investiga el trasfondo extraliterario común a los diversos miembros de la comparación.
- D. Comparación ahistórica: relaciona los términos enfocados por medio de los distintos métodos literarios, estructuralistas, lingüísticos, semióticos y psicológicos.
- E. Comparación de la crítica literaria comparada o metacrítica: se centra en conocer y valorar el punto de vista particular como tal, en enfrentarse crítica y objetivamente a todos los métodos literarios.

En el presente análisis se manejó el criterio disciplinario de Romiti (op. cit.) y la comparación monocausal de Schemeling para el estudio comparativo de los textos antes señalados.

## **Intertextualidad**

Para Barthes (1968) la intertextualidad no se considera sólo como una manifestación textual claramente perceptible de las “relaciones de hecho”, sino que hace referencia a la constitución del sistema general de la literatura, según el cual cada obra sólo puede existir en relación con las demás. El concepto de intertextualidad ha sido aplicado después en el ámbito de los estudios comparativos. A este respecto, Guillén (2000) cree necesario elaborar un método para investigar las relaciones entre distintos poemas, ensayos o novelas. En este mismo orden de ideas, el mencionado autor propone dos vías de aplicación de la intertextualidad al análisis comparativo: en primer lugar, hay que considerar la alusión y la inclusión y en segundo lugar precisa que debe distinguirse una vía que vaya de la citación a la significación.

Para Mendoza (2000) la intertextualidad está entendida en su sentido más amplio como una interconexión de textos y significaciones, también extensibles a producciones artísticas de signos distintos al literario. La intertextualidad es un concepto introducido como sustituto o alternativa a las innumerables y, en algunos casos, indefinibles “influencias” con que se ha trabajado en el estudio crítico y en el análisis literario y artístico general; sirve para designar la relación que los diferentes enunciados literarios tienen entre sí. El autor subraya que todo enunciado se relaciona con enunciados anteriores, lo que da lugar a las relaciones intertextuales o dialógicas; igualmente aclara el autor que el alcance de este concepto se proyecta en la matización de la idea de que un texto no se autojustifica en su propia corporeidad.

Kristeva (1966), citada por Guillén (2005), expone que todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En el lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje poético se lee, al menos como doble.

## **Sobre el método de la literatura comparada y su universo didáctico**

Para Schmeling (1984) la comparación juega un papel determinante como procedimiento típico de trabajo de la comparatista, sea que se trate de comprobar dependencias, convergencias, paralelos o destacar desviaciones, divergencias y diferencias, la comparación como método adquiere aquí su justificación histórica, teórica y crítica. Pero esto no significa en modo alguno que la comparatística en total pueda ser reducida a la comparación como método, pese a la designación tradicional como ciencia comparada de la literatura, y que con ello se la pueda identificar y también definir. La comparación es un procedimiento de trabajo de la comparatística, y hasta un procedimiento privilegiado, pero justamente sólo un procedimiento entre otros. Es un medio para un fin y no una característica definitoria. La comparatística compara no por la comparación misma, sino porque la comparación le posibilita una exploración adecuada de su extenso campo de trabajo. La selección de los fenómenos es tan importante como la comparación misma y esta selección ha de orientarse según el planteamiento respectivo.

## Didáctica de la literatura

¿Es posible pensar en proponer en nuestras escuelas una praxis didáctica que tenga en cuenta la LC?

De acuerdo con Gnisci (1995), la LC en su variante histórico-literaria, podría ofrecer instrumentos críticos adecuados para implantar una iniciación al estudio nacional, internacional e interdisciplinar de la literatura en la escuela secundaria y en los primeros ciclos universitarios. La literatura dejaría mucho espacio a la capacidad de los profesores para guiar operativamente a las jóvenes generaciones hacia el conocimiento de la cultura literaria y europea en clave crítica e histórico-problemático, es decir, vista desde la coexistencia con otras civilizaciones.

Para Gnisci (Op.Cit), el género literario, además del tema, parece constituir el mediador adecuado entre distintas lenguas literarias porque permite controlar mejor la relación entre las dimensiones sincrónica y diacrónica de la literatura entre producción y recepción de los textos, entre historias de las formas e historias de los temas. Nos parece mucho más “contemporánea” de la época en que vivimos la idea del texto literario como umbral de otros mundos y como camino para el diálogo con otras culturas, además de momento de enlace entre distintos campos del saber y entre la dimensión simbólica y realidad práctica. De este modo la escuela entra a formar parte del proceso de redefinición del fenómeno “literatura” y del canon por el cual se manifiesta, y sirve para que una determinada sociedad se reconozca, establezca unos valores y trasmita en el tiempo una imagen de sí.

### Propuesta didáctica de Mendoza (2000)

El tema de este estudio fue planteado como la búsqueda de una alternativa metodológica que diera respuesta a algunas interrogantes esenciales observadas en la problemática general que se manifiesta en el tratamiento escolar de la literatura. Este trabajo se centra en torno a los supuestos aportados por dos planteamientos de los estudios literarios: en primer lugar, la recepción literaria personal, condicionada por los conocimientos y referencias culturales del individuo; y segundo, la consideración del hecho literario como muestra y resultado del conjunto de producciones artísticas de naciones diversas conectadas entre sí.

De acuerdo a lo planteado los autores de este trabajo describen las posibilidades de aplicación didáctica de la metodología de la LC y el concepto de intertextualidad y desarrolla una propuesta para la innovación curricular de la literatura.

### *Objetivos generales de la propuesta*

En relación a algunos de los objetivos generales propios del análisis comparativo y en función del interés del presente trabajo por ofrecer una metodología didáctica para la enseñanza de la literatura comparada se tomará en cuenta los siguientes objetivos docentes pautados por el Mendoza (Op. Cit.).

1. Trabajar conjuntamente textos literarios para evidenciar la interconexión temático-cultural.
2. Dotar al alumno de un conjunto de recursos y estrategias validos para:
  - a. Construir y captar los significados a partir de la observación de aspectos comparables.
  - b. Detectar y determinar las posibles interconexiones adecuadas a sus niveles de conocimientos.

En el mismo orden de ideas, el autor subraya la importancia de desarrollar en el alumno la metacognición sobre sus procesos receptores que le permitan:

- a. Sistematizar, identificar y catalogar rasgos y elementos claves para la comprensión y asociación de aspectos comparables.
- b. Observar y establecer diversos tipos de asociaciones intertextuales e interculturales entre otras obras de igual o de distinto código artístico.
- c. Valorar los recursos utilizados por los autores para la transformación de componentes de otras obras.

En función de estas apreciaciones Mendoza (op. cit.) se inclina a considerar que la literatura comparada se apoya básicamente en un enfoque de estudio y de análisis condicionado por la especificidad receptiva

que, en función de su intencionalidad, activan los distintos lectores (pasivos, reproductores o productivos).

## **De la función del profesor de la actividad comparativa**

La función del profesor (que en muchos casos se asemeja al del crítico), se basará en los siguientes objetivos:

1. Destacar las relaciones entre dos o más ejemplos de expresión cultural que pongan de manifiesto un conjunto de convencionalismos artístico-culturales paralelos.
2. Adoptar esta perspectiva metodológica comparatista para establecer paralelismos o conexiones entre producciones literarias.

El citado autor sostiene que el profesor de literatura habría de proponerse unos objetivos adecuados y una orientación metodológica que fomente la comprensión de las conexiones culturales en los textos literarios, para ello quizás le sirva considerar las indicaciones siguientes:

1. Analizar desde la perspectiva didáctica las aportaciones de las diversas teorías sobre comprensión lectora y crítica literaria.
2. Presentar la literatura con un planteamiento que la muestre como un producto de semiótica, pero a su vez que admite una valoración personal.
3. Destacar las conexiones y contrastes de distinta procedencia cultural.

## **Claves de la orientación didáctica**

Mendoza (2004) en un artículo titulado Los Materiales Literarios en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Funciones y Proyecciones Comunicativas, revela algunas claves de la orientación didáctica. Para el autor, las ideas en que se apoya el empleo comunicativo de los materiales literarios y las derivaciones metodológicas que esta propuesta implica se basan en un conjunto de supuestos que están en correspondencia con la actualizada concepción de la enseñanza aprendizaje de una lengua:

1. Se toma el discurso como unidad de comunicación.
2. Asume el texto literario como un exponente de la lengua hablada y la lengua escrita.
3. Implica la ejercitación de los procesos cognitivos completos (comprensión y producción).
4. Fomenta la creatividad expresiva en cuanto a los aspectos pragmáticos y convencionales de uso.
5. Toma como base los procedimientos de cooperación e interacción lectora.

En suma, la orientación didáctica atiende a la participación activa y personal del aprendiz en sus funciones de receptor-lector, porque el empleo didáctico de los materiales didácticos explota la interacción resultante del encuentro de la obra y su destinatario y pone de manifiesto que leer es una experiencia lingüística, estética, pragmática y cultural en la que toda la personalidad del lector entra en interacción con el texto.

## **La investigación**

La didáctica de la literatura y los ECTL sirven para explotar del todo la riqueza cultural y educativa que se pudiera albergar en sus respectivos programas educativos si se lograra unir a ambos. Así pueden ser planteados como una metodología didáctica de enseñanza, el primero puede ser el puente literario que vehicule pedagógicamente el universo literario del segundo. Mendoza (2004) señala que los recursos expresivos y los usos creativos que aparecen en los textos literarios presentan una amplia muestra de aspectos válidos para desarrollar habilidades de comunicación, ya sea ésta, de orden estético-literario o comunicativo y cotidiano. Para el autor también es evidente que las actividades para el reconocimiento de los recursos y usos creativos del discurso literario crean el espacio didáctico para el aporte de los distintos saberes que tiene el aprendiz sobre los componentes y las normas del sistema lingüístico.

Esta es una investigación cualitativa de tipo documental y de carácter descriptivo que se apoya en un enfoque hermenéutico para mostrar un modelo “objetivo” de análisis de textos literarios. Busot (2005) señala



Para la aplicación de la primera matriz, que requiere seriar de la información, la identificación se seguirá por el sistema de numeración arábica; de modo que la secuencia será la siguiente: Matriz 1.1-I.T.C.S, Matriz 1.2-I.T.C.S, Matriz 1.3-I.T.C.S, así consecutivamente.

Matriz 1-I.T.C.S. Fuente: Rodríguez y Bastidas (2012)

POE: EL CUERVO	BONALDE: EL NIAGARA	RELACION DE INTERTEXTUALIDAD
TEXTO	TEXTO	Uso de verbos: ... Uso de adverbios:... Uso de sustantivos: ... Uso de adjetivos... Uso de frases...

Matriz 2-I.L.O.D. Fuente: Rodríguez y Bastidas (2012)

La Matriz 1-I.T.C.S. está referida a la intertextualidad de tema y consta de cinco columnas; cada una está subdividida en dos partes. Las cinco columnas compartimentadas se refieren a lo sombrío (tristeza / soledad), lo existencial (vida/muerte), lo espiritual (Dios diablo), lo religioso (fe /esperanza). Del mismo modo, esta primera matriz tiene dos filas verticales donde se vaciará el contenido de los segmentos de ambos corpus contrastados. La Matriz 1-I.T.C.S. tiene como finalidad coleccionar las frases, enunciados o expresiones que guarden relación semántica en ambos textos; en este caso se busca correlacionar las ideas de sentido.

La Matriz 2-I.L.O.D., hace alusión a la intertextualidad lexemática y tiene tres columnas organizadas de manera vertical: uso de verbos, frases, sustantivos, adjetivos y adverbios; en este caso se busca revisar las coincidencias o usos lingüísticos afines o idénticos en cada texto que permiten entablar las relaciones de intertextualidad y el diálogo entre los textos.

La creación de estas dos matrices de análisis comparado permitirá al estudiante lector contar con una herramienta pedagógica para realizar estudios literarios de manera objetiva a la hora de sistematizar el contenido

de los corpus literarios. Estas matrices refuerzan y complementan la fase de sistematización, planteadas por Mendoza (Op. Cit.) en su proposición de enseñanza. En primer lugar, se buscó sustentar una propuesta didáctica para el estudio contrastivo de textos literarios en el aula a nivel superior. En segundo lugar, se buscó hacer que los estudios de textos comparados sean más sistemáticos y menos subjetivos y, finalmente, se prevé que el uso de estas matrices pueda lograr que el estudiante desarrolle un análisis literario contrastado sin inconvenientes en el aula, aún cuando presente debilidades en sus competencias para el análisis de los textos literarios. En consecuencia, las matrices se proponen como un instrumento didáctico sistematizador de las fases 1 y 2 del autor.

En vista de que Mendoza (Op. Cit.) no propone ninguna consideración para la interpretación de los textos sino que parte de una discusión en aula -de donde emergen las interpretaciones y valoraciones del texto para su análisis- los autores consideraron que es necesario que “estas impresiones iniciales” se sistematicen en una matriz a fin de darle credibilidad al análisis y evitar que el estudio de los textos se resuma a una acumulación de simples impresiones, que luego no permitan la comparación de los textos literarios. De modo que, para la creación de las matrices en el caso particular de este análisis, los autores establecieron aspectos semánticos comunes en los textos, partiendo de la impresión interpretativa posterior al diálogo hermenéutico en torno a los posibles aspectos significativos de los mismos.

Esto implica una posibilidad de lograr tan variadas matrices como interpretaciones se logren del texto; así, las aquí mostradas responden a la interpretación de sólo dos lectores y sirven de modelo interpretativo mas es recomendable lograr consensos en el aula sobre los aspectos a ser considerados en el análisis, puesto que cada texto deja entrever sus propios valores interpretativos. Crear una única matriz sería casi imposible porque ello negaría el juego significativo y la multivalencia de los textos literarios; de manera que, la credibilidad de las matrices diseñadas en aula se logrará cuando los indicios textuales permitan comprobar los valores atribuidos a los textos.

La problemática para el diseño de las matrices, didácticamente hablando, está en el hecho de que no todos los lectores son capaces de cooperar e interactuar con el texto con el grado de eficacia que sería deseable.

Mendoza (2011: op.cit) afirma que “cada texto es un reto nuevo, diferente para el lector, porque cada texto requiere o exige la activación de unos u otros conocimientos y de unas u otras estrategias”. De allí nace la propuesta de la creación de las matrices como estrategia didáctica para realizar análisis contrastivos.

En lo que a la interacción e interpretación comparativa entre las obras se refiere, el autor plantea en su propuesta original el estudio integrador de obras literarias en diversas lenguas e inclusive sustenta ejemplos de aplicación comparativa en un contexto bilingüe, inicialmente analiza un análisis comparativo entre una obra catalana y una en español. Los autores elegidos para el citado análisis comparativo son Joan Maragall y Antonio Machado con sus trabajos literarios *Al Carril* y *En Tren*, respectivamente.

El autor sostiene que ambos son coetáneos y representativos de una época literaria compleja y de difícil definición diferenciadora; al final de la propuesta el autor resalta la importancia de analizar contextos bilingües en inglés y español, así como también alude a los análisis comparativos entre la literatura y otras manifestaciones artísticas como la pintura, por ejemplo.

Por su lado, Guillén (Op. Cit.) realiza un estudio teórico de las relaciones literarias entre diversas lenguas, la internacionalidad y el multilingüismo y toma como ejemplo un poema titulado *Confianza* de Pedro Salinas, tomado del libro del mismo nombre editado en 1954 y un poema de Gustavo Adolfo Becker para su análisis comparativo. Para este autor, las relaciones internacionales, en el campo literario, son muchas veces las que un escritor mantiene consigo mismo; por lo que los diálogos literarios que a menudo se conectan entre sí no poseen distancias infranqueables. Consecuentemente, la propuesta de análisis comparativo en dos lenguas extranjeras acá presentada constituye un modelo didáctico aproximado y apropiado a las sugerencias de Mendoza (Op. Cit.), cuya teoría y metodología rigen el estudio. La escogencia de los textos se ciñe a las consideraciones curriculares de lectura, señaladas por el currículo del Subsistema de Educación Bolivariana para la Educación Diversificada, específicamente para el quinto año.

## Fases

A continuación, se presentarán las cuatro fases didácticas que plantea el autor para el estudio didáctico de la literatura en el aula. Del mismo modo, se adicionarán las dos matrices diseñadas para sustentar o apoyar la fase de sistematización de la información contenida en los corpus seleccionados; dichas matrices buscan dar un mayor grado de objetividad al proceso didáctico y evitar dejar el mismo se lleve a cabo solo a través de la percepción intuitiva del lector lo cual es bastante riesgoso en todo proceso academicista.

### *Fase 1. Observación comparativa y contractada de los textos de la propuesta*

De manera sistemática, el alumno se habituará a explicar sus personales valoraciones ante la especificidad de una obra y a apreciar la relatividad de los efectos de percepción, según las relaciones de paralelismo que sea capaz de establecer en el análisis receptivo de obras contractadas. Es necesario, como fase inicial que el estudiante de repuestas a las siguientes interrogantes:

¿Qué efecto te produce la lectura aislada de los textos seleccionados?

¿Cómo percibes los textos al relacionarlos con el contexto literario de su época?

¿El estudio de las características de la época y de los autores hace variar en algo tu recepción- interpretación de los textos?

A pesar de algunas coincidencias, ¿Podría considerarse que tratan de un tema distinto? Seguidamente el estudiante deberá:

1. Indicar las distintas connotaciones y alusiones que se perciben en las obras comparadas.
2. Destacar la problemática que puede resultar de la justificación comparativa de estos textos.
3. Comentar la valoración crítica que merece al alumno las obras de las distintas literaturas contemporáneas.

4. Indicar si el estudio correlacionado de autores de distinta lengua aporta algunas nuevas ideas sobre la comprensión de algunos hechos literarios y su carácter cultural.
5. Destacar alguna de tus apreciaciones sobre las condiciones necesarias para la recepción personal de obras literarias.
6. Comentar la justificación del tipo de relaciones observadas.

### *Fase 2. Comparación de textos literarios*

Para guiar el análisis comparativo será preciso desarrollar actividades que permitan la recogida de datos, tales como:

- a. Observación comparativa y contrastada de los textos seleccionados, para lo cual podría establecerse una observación global de los recursos empleados por cada autor.
- b. A pesar de las coincidencias halladas en los textos, se debe razonar sobre los diferentes efectos que se aprecian en los textos y exponer diferenciadamente las apreciaciones para cada texto.
- c. Buscar las maneras de señalar las semejanzas en ideología e intencionalidad literaria de cada texto.
- d. Exponer, de ser posible, la identificación de convencionalismo de época y, ocasionalmente, aspectos temáticos en ambas obras.
- e. Comentar el valor de todas las coincidencias, según la diversa funcionalidad que coherentemente se les pueda atribuir.

### *Fase 3. Sistematización de datos*

Como consecuencia de los datos obtenidos a partir de las observaciones de los alumnos, el docente deberá proceder a la sistematización y organización de los diversos resultados del análisis comparativo, con el fin de poder determinar:

1. La posibilidad de establecer el reconocimiento de convencionalismos, ideologías y supuestos estéticos entre diversos textos relacionados entre sí comparativamente.

2. La identificación de los convencionalismos de época y estilo o movimientos literarios.
3. La caracterización de los rasgos de la creación: variaciones formales, sustancial diferenciación semántica y permanencia de reminiscencia de tono general.
4. El estudio de la funcionalidad de los convencionalismos de estilo y de movimientos artísticos literarios compartidos, a causa de su personal recepción, por diversos autores y por literaturas escritas en lenguas distintas.

#### *Fase 4. Conclusiones*

En las conclusiones debe comprobarse si el alumno ha comprendido los siguientes aspectos básicos:

- a. La aplicación de la metodología del análisis comparatista.
- b. Reconocimiento de cuando los convencionalismos artísticos son compartidos por autores de distinta comunidad lingüístico-cultural, pero que ponen de manifiesto la innegable conexión de sus tenencias creadoras.
- c. Establecimiento de la validez individual de una obra por sí misma, su comprensión e interpretación y su conexión directa con otras literaturas.
- d. Reconocimiento del el conocimiento parcial, fragmentario de los exponentes artísticos de una época o de un movimiento.
- e. Explicación de las coincidencias observables entre obras contemporáneas de distintas lenguas, así como la explicación del efecto que produce la contemplación analítica de una correlación de este tipo.

#### **Fases 1 y 2: Aplicación de la Propuesta**

A continuación se presenta un acercamiento al análisis comparado de textos literarios, empleando los textos de Allan Poe y Pérez Bonalde antes citados, como modelo para la aplicación de esta metodología en el aula.

Matriz 1.1-I.T.C.S

	Lo sombrío Verbalización		Lo existencial Verbalización		Lo religioso Verbalización		Lo susceptible Verbalización		Lo espiritual Verbalización	
	Tristeza	Soledad	Vida	Muerte	Dios	Diablo	Temor	Dolor	Fe	Esperanza
EIP... tell me truly, I implore - Is there- is there balm in Gilead? - tell me - tell me, I implore!" Quoth the Raven, "Nevermore		Nevermore			tell me truly implore				¿is there balm in gilead.	
EIB. ... Dime, ¿algún día, sabrá el hombre infeliz donde se esconde el secreto del ser? ¿Lo sabrá nunca? y el eco me responde, vago y perdido: ¡nunca!		Nunca			dime				¿Lo sabrá nunca?	

**Sistematización de datos:** En estos dos extractos puede observarse la suplica ferviente de ambos poetas por encontrar respuestas sobre la vida misma, ambos autores recurren a un destinatario simbólico, un Cuervo y una Catarata respectivamente. En ambas citas hay presencia de lo religioso "balm in gelead", es una expresión que según el Antiguo Testamento señalaba que los pecadores no tenían salvación (precepto religioso que cambió en el nuevo testamento que prescribe que si hay salvación si se busca a Jesús). Paralelamente, la expresión "¿lo sabrá nunca?" Atina en una dirección de fe y esperanza, buscando tener una certeza de algo tan desconocido e intangible como el secreto del ser. Las expresiones Tell me truly/ I implore/ dime/ tienen connotaciones religiosas también, ya que forman parte de la suplica vehemente que los poetas claman a sus destinatarios idealizados; incluso cuando el poeta utiliza el verbo "implore" tiene ya una connotación religiosa bastante notable, solo se le implora a Dios en momentos de extrema dificultad. "nevermore" y "nunca" son símbolos de tristeza que implican una realidad fatal inalterable en ambos extractos, y su presencia al final de la estrofa representa la impotencia que marca lo inalcanzable por el hombre.

Matriz 1.2-I.T.C.S

	Lo sombrío Verbalización		Lo existencial Verbalización		Lo espiritual Verbalización		Lo susceptible Verbalización		Lo religioso Verbalización	
	Tristeza	Soledad	Vida	Muerte	Dios	Diablo	Temor	Dolor	Fe	Esperanza
<p>“E2P.”Wretch,” I cried, “thy God hath lent thee - by these angels he hath sent thee Respite respite and nepenthe, from thy memories of Lenore: Quaff, oh quaff this kind nepenthe and forget this lost Lenore!” Quoth the Raven, “Nevermore.”</p>				nepenthe lost Lenora nevermore	God angels					respite
<p>E2B. ¿A dónde va el mortal cuando la frente triunfadora del vicio, yergue, al bajar a la mundana escoria en pos de amor y venturanza y gloria? adonde, tú trueno que retumba y el eco me responde, ronco y pausado: ¡tumba!</p>				mortal tumba mundana escoria	amor gloria					fervoroso anhelo

Systematización de datos: En estos extractos los dos poetas demuestran sus habilidades para llenar el alma del lector con miedo y a la vez con la melancolía que implica la pérdida de un amor, o la búsqueda de una verdad que conlleve a entender los porqués de la vida, la muerte y lo terrenal. Como medio para aludir la muerte ambos utilizan sustantivos como nepenthe/lost Lenore/nevermore/mortal/ tumba/mundana escoria que poseen una carga de sentido lúgubre y sombría. Lo religioso está presente en ambos extractos también; Poe utiliza el verbo Respite (que significa postergar o aplazar algo) queriendo alargar mas el tiempo para ver si llega a ver a su amada. Bonalde utiliza “fervoroso anhelo” como señal de ilusión y esperanza. Hay presencia de lo religioso y está presente en palabras como God/ angels/ amor/ gloria/ venturanza/ que recrean aspectos que relativos a lo celestial, aunque es más fuerte y más marcada la presencia de la muerte. Sendos extractos terminan con la intromisión de una respuesta fatal: nevermore/tumba que provoca en ambos una ansiedad ilimitada por vencer el miedo humano ante la profunda soledad y lo desconocido.

Matriz 1.3-I.T.C.S

	Lo sombrío Verbalización		Lo existencial Verbalización		Lo espiritual Verbalización		Lo susceptible Verbalización		Lo religioso Verbalización	
	Tristeza	Soledad	Vida	Muerte	Dios	Diablo	Temor	Dolor	Fe	Esperanza
E3P. "Prophet" <sup>19</sup> said I, "thing of evil - prophet still, if bird or devil! By that Heaven that bends above us - by that God we both adore - Tell this soul with sorrow laden if, within the distant Aidenn,		soul with sorrow laden			heavens God adore	thing/ evil bird/ devil				
E3B. "¡Genio, responde a mi clamor, responde! ¿Por dónde, dime, por dónde se va hasta ti? La fña, la inmensa, la impetuosa catarata que en lluvia de diamantes se desata al descender al antro furibundo..."		antro furibundo			genio clamor dime...					

**Sistematización de datos:** En estos dos extractos Poe y Bonalde tienen una plegaria bastante parecida; el primero le suplica al cuervo que le dé una respuesta a la fatalidad que vive. El segundo, de igual modo pide una respuesta a la incansante catarata para la tristeza que lo invade. Poe utiliza palabras como heaves/God/adore/que hacen alusión directa a lo espiritual y Bonalde utiliza genio/ clamor/dime (incluso repite este verbo en el texto para darle más fuerza a su suplica). Lo sombrío está presente en ambos textos; Poe menciona soul with sorrow y laden cuya expresión está llena de tristeza melancolía y soledad porque no encuentra salida, por su parte Bonalde menciona "antro furibundo", calificativo que le da a la vida por solo haberle dado soledad dolor y pesar.

## Matriz 1.4-I.T.C.S

	Lo sombrío Verbalización		Lo existencial Verbalización		Lo espiritual Verbalización		Lo susceptible Verbalización		Lo religioso Verbalización	
	Tristeza	Soledad	Vida	Temor	Dolor	Tristeza	Temor	Dolor	Fe	Esperanza
<b>E4P</b> Caught from some unhappy master and followed faster till his songs one burden bore Till the dirges of his Hope that melancholy burden bore	unhappy master. unmerciful disaster dirges of his hope	melanmcholy		Temor	Dolor			Temor	Dolor	
<b>E4B</b> ... me quedas tú, sombría diosa de los poéticos dolores, numen inspirador de la elegía. Si, tú me quedarás, tú siempre fuiste, en el desierto de mi vida triste, mi columna de sombras por el día...	s o m b r í a diosa de los p o é t i c o s dolores. elegía vida triste sombras									

**Sistematización de datos:** los dos extractos están cargados de soledad y melancolía representada de forma tan similar que parecen obras de un mismo autor. Poe denota rasgos sombríos con ribetes de franca tristeza al utilizar frases como unmerciful disaster/unhappy master/dirges of hope/ que tienen una carga significativa lúgubre, que lo muestran como un mártir ya vencido por el tiempo. Bonalde de igual forma utiliza frases como vida triste/ sombría diosa/ y palabras como elegía/sombras/ quede igual forma tienen una carga semántica que implica tristeza, soledad y tormento.

**Matriz 1.5-I.T.C.S**

	Lo sombrío		Lo existencial		Lo espiritual		Lo susceptible		Lo religioso	
	Verbalización	Soledad	Vida	Verbalización	Dolor	Tristeza	Temor	Dolor	Fe	Verbalización
<b>EP.</b> And the silken sad uncertain rustling of each purple curtain Thrilled me - filled me with fantastic terrors never felt before; So that now, to still the beating of my heart...				Temor thrill fantastic terror beating silken sad	Dolor	Tristeza				Esperanza
<b>EB.</b> ...es la tumba sombría el fin de tu hermosura y tu grandeza; el término fatal de la esperanza, de la fe y la alegría; del corazón que gime presa del desaliento y los dolores;...				tumba sombria fin fatal desaliento y dolor						

Sistematización de datos: En estos dos extractos predomina la presencia de lo existencial transfigurado en la presencia de la muerte. Pareciera que ambos poetas están vencidos o al menos tienen la sensación de que la muerte es dulce y hay que dejarla llegar. Poe, por su parte, utiliza expresiones que endulzan lo sombrío y lo oscuro de la muerte, el poeta habla de un terror fantástico y una tristeza de seda que no había sentido nunca. Bonalde también alude a la muerte aunque con menos sutileza y más irreverencia y menciona la tumba fría, el término fatal, el desaliento y el dolor; pero sin adjetivos que tengan connotación de vida y esperanza como lo hace Poe. Quizás haya menos resignación a la muerte en este extracto de la obra de Bonalde; pese a ello, la alusión a la muerte y a lo existencial de la vida humana es la misma en los textos.

Matriz I.6-I.T.C.S

	Lo sombrío		Lo existencial		Lo espiritual		Lo susceptible		Lo religioso	
	Verbalización	Soledad	Verbalización	Muerte	Verbalización	Dios	Verbalización	Temor	Verbalización	Fe
<b>E6P</b> ....Whether Tempter sent, or whether tempest tossed thee here ashore, Desolate yet all undaunted, on this desert land enchanted On this home by horror haunted...			tempter tempest horror desert land home							
<b>E6B</b> ....ese enigma profundo que debe ser el mismo que lleva en el pecho el misero mortal en este mundo: la rebelión, la duda, la agonía del corazón en lágrimas deshecho			rebelión duda agonía enigma miserico mortal							

**Sistematización de datos:** en estos dos extractos existe una clara presencia de elementos que aluden a lo existencial, la vida y la muerte en su eterna dialéctica. Ambos denotan estar vivos porque existen; sin embargo, ambos se sienten muertos por el dolor que les oprime. Poe utiliza sustantivos con sentido oscuro y enigmáticos como *tempter/horror/tempest/desert/* que llevan al extracto literario a un plano existencial lleno de rabia y cólera. Bonalde, por su parte, utiliza sustantivos como *rebelión/duda/agonía/misero* cuyo valor significativo no son tan lúgubres; pero igualmente aluden a lo existencial, a la búsqueda misma del secreto del ser durante su existencia. Por ello califica de misero al mortal que habita en este mundo.

Matriz 1.7-I.T.C.S

	Lo sombrío		Lo existencial		Lo espiritual		Lo susceptible		Lo religioso	
	Verbalización	Soledad	Verbalización	Muerte	Verbalización	Diablos	Verbalización	Temor	Verbalización	Esperanza
E7P: Deep into that darkness peering, long I stood there wondering, fearing, Doubting, dreaming dreams no mortals ever dared to dream before.....				darkness fearing doubting						dreaming dreams dared
E7B... ¡Ya fuera estoy del ámbito sombrío! ¡Oh! ¡Qué bella esa luz! ¡Qué hermosa, cuando salimos del horror de las tinieblas!				ámbito sombrió horror de las tinieblas						bella luz hermosa luz

**Sistematización de datos:** En ambos compendios puede observarse un canto a la vida, un matiz de grandeza y de esperanza a pesar de que, ambos poetas utilicen frases y sustantivos cargados de horror y tenebrosidad. Poe resalta que sumido en la “atibadora oscuridad” pudo levantarse y atreverse a soñar sueños maravillosos. Bonalde admite estar fuera del “ámbito sombrío” y describe como hermosa y bella la luz. En ambos contextos hay presencia de palabras que aluden a la muerte, aunque contradictoriamente, el contenido de los versos muestra rasgos esperanzadores de vida, de desahogo y de gallardía. Poe por ejemplo utiliza darkness/fearing/doubting/ cuyos valores de sentido son más sombríos que refugente. Bonalde por su parte hace lo mismo y utiliza las palabras horror/sombrió/ tinieblas/ que son palabras téticas también; sin embargo, esas palabras son utilizadas para describir un ambiente ya superado

## Matriz 1.8-I.T.C.S

	Lo sombrío		Lo existencial		Lo espiritual		Lo susceptible		Lo religioso							
	Verbalización	Tristeza	Verbalización	Vida	Verbalización	Dios	Verbalización	Diablo	Verbalización	Temor	Verbalización	Dolor	Verbalización	Fe	Verbalización	Esperanza
<b>ESP.</b> "I said, "art sure no craven, Ghastly grim and ancient raven wandering from the Nightly shore - Tell me what thy lordly name is on the Night's Plutonian shore!" ..."			Muerte ghastly grim raven craven													
<b>EBB.</b> "Dime, genio terrible del torrente, ¿a dónde vas al trasponer la valla del hondo precipicio, tras la ruda batalla de la atracción, la roca y la corriente?"			genio terrible hondo precipicio ruda batalla													

que le da paso a otro lleno oportunidades de luz, de sueños y de una nueva existencia.

Sistematización de datos: en estos dos escritos existe una descripción airada y bélica de cada uno de los destinatarios que ambos poetas idealizan: el Cuervo y el Niágara, respectivamente. Poe utiliza calificativos peyorativos como craven/ghastly/grim/ para referirse al cuervo y Bonalde utiliza la frase "genio terrible del torrente" para aludir a la catarata. Posteriormente, los dos escritores plantean una interrogante a sus respectivos destinatarios que lleva consigo una especie de reclamo o cuestionamiento dentro de su misma sintaxis. Ninguna de las preguntas busca una simple respuesta, ambas buscan una explicación contundente y satisfactoria sobre lo que hay más allá de la vida y la muerte. El escritor inglés pregunta ¿Cuál es el reino plutoniano de la noche y la niebla? Pregunta muy parecida que alude a la temática de Bonalde cuando éste cuestiona y pregunta ¿A dónde ir al trasponer el hondo precipicio?

Matriz 1.9-I.T.C.S

<p><b>ESP:</b> "Get thee back into the tempest and the Night's Plutonian shore! Leave no black plume as a token of that thy soul hath spoken! Leave my loneliness unbroken...!"</p>	<p>Lo sombrio Verbalización</p>	<p>Lo existencial Verbalización</p>	<p>Lo espiritual Verbalización</p>	<p>Lo susceptorile Verbalización</p>	<p>Lo religioso Verbalización</p>
	<p>Tristeza Loneliness</p>	<p>Vida Muerte tempest black plume</p>	<p>Dios Diablo soul</p>	<p>Terror Dolor</p>	<p>Fe Esperanza</p>

Sistematización de datos: Los escritos aluden a una despedida iracunda, una despedida llena de enfado y enojo, quizás porque no hallaron remedio alguno para su congoja luego de haber tenido un prolongado diálogo con sus respectivos interlocutores. Ambos extractos comienzan con una despedida directa y frontal que denota una ausencia de afecto y enfatiza una actitud de ira. Poe utiliza una despedida imperativa "get thee back" y Bonalde dice ¡Adiós! Despedida que lleva implícita un "hasta nunca" por carecer de nexos afectivos entre emisor y receptor. Los dos escritores hacen uso de palabras que conllevan un valor significativo lúgubre para referirse a sus destinatarios. Ambos escritos contienen la palabra soul/alma. La primera tiene una connotación diabólica (muerte) porque se refiere al alma del cuervo que es el verdugo de Poe, la segunda tiene una connotación espiritual (vida) porque alude al alma del escritor.

## Matriz 2-I.L.O.D

POE: EL CUERVO	BONALDE: EL NIAGARA	RELACIÓN DE INTERTEXTUALIDAD
1.-Quoth the Raven, “Nevermore.”	y el eco me responde, vago y perdido: ¡nunca!	Uso de adverbios en común que tiene una connotación negativa dentro de ambos contextos. La carga de sentido en ambos contextos es muy similar, es la misma respuesta que los dos destinatarios les dan a los poetas en sus diálogos respectivos.
2.-And each separate <b>dying</b> <b>ember</b> wrought its ghost upon the floor.	El vértice se adueña de mi <b>turbada</b> <b>muerte</b> .	Uso de frases adjetivadas en común que alude a la muerte existencial. El sentido de los adjetivos es redundante dentro de cada contexto literario. Ambos definen el tipo de muerte con un calificativo cuyo valor de sentido es fatalista también.
3.- <b>Darkness</b> there and nothing more.	allí tiene su nido la <b>oscuridad eterna</b> .	Uso de sustantivo abstracto que contienen una carga significativa tétrica y que en sentido figurado puede referirse a la muerte. El sentido de uso en los dos extractos es muy similar y la connotación alude directamente a un mismo hecho y de presentada de forma paralela. ...
4.-Till the dirges of his <b>Hope</b> that melancholy burden bore	y tu grandeza, el término fatal de la <b>esperanza</b> .	Uso de sustantivo que contienen un valor significativo asociado a la melancolía y al pesar. En ambos contextos se describe una esperanza “poco esperanzadora” porque el termino está utilizado en un contexto fúnebre que alude a lo tétrico y al acabose.
5.-But Raven still beguiling all my fancy into <b>smiling</b> ,	de la fe y la <b>alegría</b> presa del desaliento y el dolor...	Uso de sustantivo abstracto cuyo significado literal remite a aspectos positivos, pero que en estos contextos se vinculan al dolor la desesperanza y lo fatal entre otros. En los dos contextos el valor de uso es el mismo y el contexto donde se presentan los dos también aluden a un entorno oscuro.

<p>6.-whose fiery eyes now burned into my <b>bosom</b>'s core;</p>	<p>en noble aspiración el <b>pecho</b> triste y la emoción suprema...</p>	<p>Uso de sustantivo concreto que alude a la tristeza del corazón, a la tristeza extrema y al dolor. Puede observarse que en los dos contextos el sustantivo ha sido utilizado en su connotación literal.</p>
<p>7.-whether <b>tempest</b> tossed thee here ashore,</p>	<p>con rudo plectro la <b>tormenta</b> vibra</p>	<p>Uso de sustantivo concreto cuyo significado se asocia a la turbulencia del espíritu y a la confusión emocional y espiritual.</p>
<p>8.-<b>tell</b> me truly, I implore -</p>	<p><b>dime</b> qué queda, dime...</p>	<p>Uso de verbos que se asocian a la invocación, al reclamo, a la suplica desesperada por conseguir respuestas de “algo” o “alguien” más allá del poeta. En los dos contextos el verbo tiene alude a una súplica desesperada que termina en una agonía desesperada por no encontrar respuesta al dolor sublime que les embarga.</p>
<p>9.-by that <b>God</b> we both adore</p>	<p>por la <b>deidad</b> terrible del santuario</p>	<p>Uso de sustantivo abstracto de referente religioso que aluden a la cultura clerical, pero de una manera particular, ya que en ambos poemas se alude a la religión de manera despectiva o peyorativa, quizás provocado por el dolor que ambos llevan en el alma.</p>
<p>10.-Tell this <b>soul</b> with sorrow...</p>	<p><b>alma</b> mía de pavor sublime...</p>	<p>Uso de sustantivo con valor figurativo que refiere a un alma adolorida desgastada por el sufrimiento y la agonía. En los dos extractos el uso es el mismo, ambos escritores le dan al término un mismo referente de dolor.</p>
<p>11.-filled me with <b>fantastic terror</b> never felt before;</p>	<p>¡Oh, qué <b>sublime horror!</b> El ancho río.</p>	<p>Uso de frase sustantivada con idéntica construcción de sentido en los dos contextos. Terror fantástico y sublime horror son frases que contienen imágenes idénticas donde ambos poetas buscan adjetivos excelsos para darle sublimidad a la muerte.</p>
<p>12.-By the <b>grave</b> and stern decorum of the countenance it wore.</p>	<p>es la <b>tumba</b> sombría el fin de tu hermosa y tu grandeza...</p>	<p>Uso de sustantivo concreto de connotación sombría que califican a sus respectivos destinatarios, el cuervo y la catarata respectivamente y que otorgan una atmosfera oscura y valoraciones negativas a las imágenes del cuervo y la catarata.</p>

13. to still the beating of my <b>heart</b>	...del <b>Corazón</b> en lagrimas deshecho...	Uso de sustantivos concreto que aluden a un mismo estado de dolor a causa de una pena o un sentimiento a fin. En ambos extractos pueden verse el valor figurativo que se le da al mismo sustantivo dentro de un mismo contexto.
14.-Let my heart be still a moment and this <b>mystery</b> explore;	el abismo por trono y por escabel la sombra y el <b>misterio</b> ...	Uso de sustantivo abstracto de connotación oscura y sombría utilizado en contextos similares. Puede percibirse en los extractos una sensación de estar vencidos por el dolor, y se muestran convencidos de su derrota ante la muerte y el pesar.
15.-or whether tempest <b>tossed</b> thee here ashore,	sus locas ambiciones te <b>lanza</b> , alucinado, en el vacío	Uso de verbo intransitivo en común utilizado en un contexto idéntico donde está implícito una situación de abandono, soledad y pérdida en el abismo y el vacío existencial.
16.-dreaming <b>dreams</b> no mortals ever dared to dream before;	de <b>sus sueños quiméricos</b> , vapores que bajan luego en lluvia de Dolores...	Uso de sustantivo abstracto en común, ambos con ribetes de fantasía, con una posterior connotación de desaliento y de tristezas que aluden a un viaje “de la mente” a lugares e ideas que se alejan del pensamiento básico y de la inquietud desde el ser humano común.
17.-Then this ebony <b>bird</b> beguiling my sad fancy into smiling,	y vaga el viajador por sus riberas oyendo los suspiros de las <b>aves</b> ...	En ambos extractos las aves se asocian al presagio, pero también al contacto hombre-naturaleza y el contacto del “yo” del poeta con un mundo personal más allá de lo evidente; esto responde a las características propias del romanticismo. (introspección del yo)
18.-As of some one gently <b>tapping</b> , tapping at my chamber door.	y la sangre se estanca y el Corazón se <b>agolpa</b> y lo atropella.	En ambos contextos los verbos “tapping” y “agolpa” recrean una atmósfera de la duda, la inquietud del alma, los pensamientos recurrentes que repetitivamente “tocan” la mente del escritor y se acumulan ahogándolo con pesar e interrogantes sin respuesta; el contexto de los poemas recrea la atmósfera de “persecución” de los pensamientos de temor y duda.

### **Fase 3**

La intertextualidad en los poemas analizados se observa en la utilización de sustantivos, adjetivos y verbos con idéntica carga significativa que llevan valoraciones similares de la percepción del mundo y la ubicación del hombre ante su existencia mortal; sin embargo, en Poe la atmósfera lúgubre, triste y apesadumbrada recrea el vacío espiritual del poeta causado por la pérdida del ser amado: Leonora. En Bonalde la duda sombría y la tristeza del alma se asocian a la duda sobre las razones de la existencia del hombre en la vida terrenal. Aunque los motivos son distintos, la inquietud por la existencia mortal y la duda relativa al desconocimiento del “más allá” el después y el futuro incierto unen a ambos poemas con nexos dialógicos indiscutibles.

En cuanto a los convencionalismos literarios presentes en los textos es de hacer notar que, a diferencia del Romanticismo europeo, la expresión romántica de Edgar Allan Poe es personal y propia; la tendencia de escritura lúgubre y sombría responde a una psicología personal y una percepción fatalista del mundo en la cual la introspección del yo y la afición de la naturaleza y el mundo sobre la psicología del poeta es el vaso comunicante entre esta manifestación romántica y el Romanticismo del viejo continente. Bonalde, por su parte -en tanto que traductor de Allan Poe-, se apropia no sólo de su estilo sino de la visión sombría de su escritura; la intertextualidad se logra de esta manera como producto de la influencia del poeta americano sobre el oriundo de Venezuela. La percepción poética responde ya no a las realidades contextuales del universo que circunda al autor y su época sino a una visión introspectiva de la realidad en la cual las emociones constituyen el estandarte poético de ambos autores.

### **Fase 4: Conclusiones de la sistematización**

El poema el Cuervo y el Poema al Niágara tienen una relación de intertextualidad que redundante en una temática única dentro de un universo literario bastante abundante y variado. Los extractos 6,18, 19, 20 contradictoriamente tienen palabras y frases cuyas connotaciones no son sombrías, oscuras o funestas, por el contrario, hacen sentir al lector una sensación de alegría, de vida y de esperanza, como sueños/ sonrisas/ se-

ñorial/ suspiros sueños quiméricos/ entre otras. Esto contrasta en ambos poemas que están marcados por la soledad, el dolor y la rebeldía de cada poeta al sentirse impotente ante los designios de Dios; pareciera que la intención artística de mezclar oscuridad- luz, tristeza-alegría introduce matices de resignación que por momentos destilan vida y existencia. Los extractos 2, 3, 4, 10, 11, 13, 14, 16, tienen frases y sustantivos que aluden a lo misterioso, a lo oscuro, a lo paranormal como por ejemplo: muerte/ oscuridad/ alma/ Dios/ fantasma/ tumba/ misterio/ terror/sombras/ etc. Ambos poetas buscan o intentan dar respuesta a lo que está más allá de la vida, y logran que el lector sienta la fatal verdad de que es imposible lograr tal certeza, más allá de su muerte.

Poe lleva la mente humana al éxtasis, la muerte de una mujer hermosa apela a la idea de lo inalcanzable de lo que está fuera de esta realidad existencial. Bonalde logra efectos bastante parecidos en el lector a través de su constante búsqueda del secreto del ser y su intención de saber que hay después de la tumba, después de la nada. Los extractos 5, 6, 12, tienen palabras con valoraciones asociadas a lo tétrico y lúgubre que aluden a la soledad y la melancolía, como por ejemplo: tristeza/ melancolía/ soledad/ pluma negra/. Esta característica es muy común en los dos poemas porque la soledad y lo fatal es parte de la columna vertebral del entramado de cada texto. La tristeza que estos poemas recrean se produce cada vez que estos poetas se percatan de la pequeñez del ser humano, el cual es superado por la belleza suprema de la muerte. El extracto “nunca más” presente en ambos poemas, aunque constantemente repetido al final de cada estrofa en el texto de Poe, resalta intensamente la realidad fatal e inalterable que cada ser humano lleva consigo.

La intertextualidad de tema en los nueve extractos o coincidencias que se encontraron en los dos textos ponen cara a cara la cercanía de un texto con respecto a otro en lo sombrío, lo existencial, lo espiritual, lo religioso y de convencionalismos, aunque este último bloque no se analizó del todo en profundidad porque los convencionalismos de estilo están muy marcados en Poe y su tendencia gótica heredada del simbolismo francés y su admiración a poetas malditos como Charles Baudelaire, algo que no tiene el poeta caraqueño quien tiene rasgos más premodernistas.

## Conclusiones generales

Mendoza (2010) afirma que el cruce de textos genera los intertextos, es decir, los espacios discursivos en los que un conjunto de textos entra en relación con un texto en concreto. Este precepto literario planteado por el citado autor corrobora y aprueba el trabajo intertextual que se llevó a cabo con las matrices donde queda en evidencia el nivel de intertextualidad presente en el corpus seleccionado para esta investigación.

Las matrices también permiten hacer la sistematización de los datos de manera detallada y consensuada, lo que le da al proceso comparativo una mayor rigurosidad y organización de las ideas, ya que el lector podrá puntualizar y comentar explícitamente cada paralelismo literario que encuentre durante el proceso de análisis de los textos.

En el caso particular de los textos escogidos para el presente trabajo, se observaron nexos de intertextualidad que desbordan el tema poético; ambos autores coinciden en la utilización de elementos de sentido que agrupados comportan una carga significativa oscura y sombría; pese a las luces de optimismo que en algún momento deja entrever Pérez Bonalde, es innegable la fuerte influencia de la visión romántica personal y lóbrega, incluso fatalista, de Allan Poe. Esta impresión interpretativa surge del análisis de los sustantivos, verbos y adjetivos escogidos por los poetas para describir tanto al fatídico cuervo como al tenebroso Niágara. La semántica del texto se entreteje desde una visión analítica de la existencia del hombre y las interrogantes de ambos poetas giran en torno a solicitar al universo psicológico y espiritual, que los abrumba, respuestas a su existencia solitaria y oscura; pero las respuestas jamás llegan.

Las dos matrices tienen funcionalidad literaria y didáctica, más allá de que el lector tenga o no una buena recepción de la literatura; el trabajo conjunto y colaborativo para el análisis de los textos literarios y su revisión contrastiva debe ser guiado por el docente de modo que se logren establecer los indicios textuales pertinentes que puedan coadyuvar en el análisis del corpus literario seleccionado y que permitan lograr, aunque múltiples y variadas, interpretaciones lógicas de los textos abordados en el aula. En consecuencia, elaborar las matrices para trabajar en el aula permite que los estudiantes de lengua extranjera que no tengan sensibilidad lectora puedan analizar textos literarios con mayor objetividad, guiados

didácticamente por el docente e incluso por sus compañeros con mayor experiencia o sensibilidad lectora.

Analizar textos literarios requiere de un cierto rigor metodológico, de allí que la propuesta de Mendoza Fillola busque motivar al docente para el logro de dicha habilidad; con ello, se promueve la interpretación y el estudio didáctico de la literatura más allá de la superficie textual en aras de que pueda lograrse una aproximación más efectiva de dichos textos. La propuesta de análisis contrastivo entre un texto literario en lengua materna y un texto en lengua extranjera permite al estudiante de idiomas y de literatura inglesa descubrir nexos literarios comunicantes que le formen en el proceso crítico del análisis de la literatura con herramientas metodológicas y didácticas pertinentes y propias del área de especialidad.

## Referencias

- Allan Poe, E. (2012). *The Raven*. Colección Digital. Disponible: <http://norman.hrc.utexas.edu/poedc/details.cfm?id=167#> Fecha de Consulta: 2012, Mayo 15.
- Barthes, R. (1968). *Texte Theorie Due*. París Francia: Encyclopedia Universalis.
- Busot, A. (2005). *Metodología de la Investigación*. Universidad del Zulia: Ediluz.
- Guillén, C. (2005). *Entre lo Uno y lo Diverso. Introducción a la literatura comparada*. Barcelona España: Editorial Tusquets S.A
- Mendoza J. (2004). *Los Materiales Literarios en la Enseñanza de ELE: Funciones y Proyección Comunicativa*. España: Universidad de Barcelona: Red ELE.
- Mendoza, J. (2011). *La experiencia lectora desde la Literatura Infantil y Juvenil: Reconociendo Intertextos*. España: Universidad de Barcelona: Red ELE.
- Mendoza, J. (2008a). *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria: El Intertexto Lector*. España: Universidad de Barcelona: Red ELE.
- Mendoza, J. (2008b). *Leer y comparar: Notas sobre las posibilidades del Comparatismo en el Aula de Educación Secundaria*. España: Universidad de Barcelona.
- Mendoza, J. (2000). *Literatura Comparada e Intertextualidad; una propuesta para la innovación curricular de la literatura*. Madrid España: Editorial La muralla, S.A.
- Pérez B., J.A. (2012). *Obra selecta (Spanish Edition)*. USA: Kindle Book-Mazy-mar Ediciones.

- Rodríguez, A. (2007). *Calibán, Calibán: Voz y eco. Una mirada a distintos rostros de Calibán*. Trabajo de Ascenso no publicado. Barquisimeto-Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Schmeling, M. (1984). *Teoría y Praxis de la Literatura Comparada*. Barcelona, España: Editorial Alfa.
- Esteban, A. (1995). *Bécquer y el Pre modernismo Venezolano: Juan Antonio Pérez Bonalde*. Universidad de Granada: Servicios de publicaciones de la entidad de Navarra.
- Gnisci, A. (2002). *Introducción a la Literatura Comparada*. Barcelona, España: Editorial Crítica.



## LA COMPRENSIÓN DE LA ESCUCHA

**Yaritza Cova Jaime**

yaritzacova@yahoo.es

UPEL – I.P.M. José Manuel Siso Martínez

### Resumen

La comunicación oral es el modo esencial de interacción sociocultural del ser humano. Es una actividad que le permite satisfacer sus necesidades cognitivas, afectivas y sociales, a partir de una serie de recursos verbales y no verbales (Castillo, 2007; 2008) que deben ser interpretados para ser comprendidos. Cuando hablamos lo hacemos con el simple propósito de ser escuchados, por lo tanto la escucha valida y le da sentido a lo que decimos. La escucha es la habilidad comunicativa que primero se lleva a cabo, tanto por parte del ser humano como de otros seres vivos. El escuchar es la habilidad comunicativa que dirige a la comunicación (Echeverría, 2005; 2006). En consecuencia tanto para el contexto familiar como para el contexto educativo, debe ser de vital importancia el desarrollo y la consolidación no solo del habla sino también de la escucha. El presente trabajo se sustenta en la premisa anterior, ya que busca sistematizar la información sobre la escucha, con el propósito de presentar la propuesta de que la escucha es un proceso activo y complejo como la lectura. De allí que se pueda hablar también del proceso de comprensión de la escucha.

Palabras clave: Comprensión de la escucha, comunicación oral, habilidad comunicativa.

## Listening Compehension

### Abstract

Oral communication is the essential form of human sociocultural interaction. It is an activity that allows them to satisfy their cognitive, affective and social needs, from a series of verbal and non-verbal resources (Castillo, 2007; 2008) that must be interpreted in order to be comprehended. We speak with the purpose of being listened to. Thus, listening validates and gives sense to what we say. Listening is the first communicative skill that takes place in the development of both humans and other living beings. Listening leads communication (Echeverría, 2005; 2006). Therefore, the development and consolidation not only of speaking, but also of listening must be of paramount importance in both familiar and educational contexts. This paper is supported on the above premise. It aims at systematizing information about listening, with the purpose of proposing that it is an active and complex process as it is reading. Thus, it is also possible to speak about listening comprehension.

**Key words:** Listening comprehension, oral communication, communicative skills.

## La Compréhension De L'écoute

### Résumé

La communication est la façon essentielle d'interaction socioculturelle de l'être humain. C'est une activité lui permettant de satisfaire ses besoins cognitifs, émotionnels et sociaux à partir de ressources verbales et non-verbales (Castillo, 2007; 2008) qui doivent être interprétés pour être compris. Lorsqu'on parle, on le fait avec le but d'être écouté c'est pourquoi l'écoute valide et donne du sens à ce qu'on dit. L'écoute est la première habilité communicative mise en pratique tant pour l'être humain que pour d'autres êtres vivants. Écouter est l'habilité communicative dirigeant la communication (Echeverría, 2005; 2006). Par conséquent, pour les contextes familial et scolaire, il devrait être essentiel le développement et la consolidation non seulement du discours mais de l'écoute. Voilà la prémisse soutenant ce travail étant donné qu'on cherche à systématiser l'information sur l'écoute avec le but de présenter la thèse

suiivante : l'écoute est un processus aussi actif et complexe que la lecture. C'est pourquoi on peut aussi parler du processus de compréhension de l'écoute.

**Mots clés:** Compréhension de l'écoute, communication orale, habilité communicative.

## La Comprensione dell'ascolto

### Riassunto

La comunicazione orale è la maniera essenziale dell'interazione socioculturale dell'essere umano. È una attività che gli permette di soddisfare le sue necessità cognitive, affettive e sociali, partendo d'una serie di risorse verbali e non solo (Castillo, 2007 e 2008), che devono essere interpretate per essere capite. Quando parliamo lo facciamo con lo scopo di essere sentiti. Per questo, tanto nel il contesto familiare quanto in quello educativo, l'ascolto valida e da senso a quello che diciamo. L'ascolto è la prima abilità comunicativa tanto per gli esseri umani quanto per altri esseri viventi. Ascoltare è l'abilità comunicativa che guida la comunicazione (Echeverría 2005 e 2006). Per questo motivo deve avere una importanza vitale nello sviluppo e nella consolidazione non solo del parlare ma anche dell'ascoltare. Quest'articolo è basato nella premessa precedente e crea di sistematizzare l'informazione sull'ascolto, con lo scopo di mostrare la proposta che sostiene che l'ascolto è un processo attivo e complesso come la lettura. Per questa ragione possiamo anche parlare del processo di comprensione dell'ascolto.

**Parole chiavi:** Comprensione dell'ascolto, comunicazione orale, abilità comunicativa.

## A Compreensão Da Escuta

### Resumo

A comunicação oral é o modo essencial para a interação sociocultural do ser humano. É uma atividade que lhe permite satisfazer suas necessidades cognitivas, afetivas e sociais, a partir de uma série de recursos

verbais e não verbais (Castillo, 2007; 2008) que devem ser interpretados para serem compreendidos. Quando falamos temos o simples propósito de ser escutados, portanto a escuta dá validez e sentido ao que dizemos. A escuta é a aptidão comunicativa que primeiro se desenvolve, não só por parte do ser humano, mas também de outros seres vivos. Escutar é a aptidão comunicativa que dirige a comunicação (Echeverría, 2005; 2006). Em consequência, tanto para o contexto familiar quanto para o contexto educacional, deve ser de fundamental o desenvolvimento e a consolidação não só da fala, mas também da escuta. O presente trabalho está fundamentado na premissa anterior, já que pretende sistematizar a informação sobre a escuta, com o intuito de apresentar a proposta de que a escuta é um processo ativo e complexo como a leitura. Daí que possa se falar também do processo de compreensão da escuta.

**Palavras chave:** compreensão da escuta, comunicação oral, aptidão comunicativa.

*Es preciso que quien tiene algo que decir sepa,  
sin duda alguna, que, sin escuchar lo que quien  
escucha tiene igualmente que decir, termina  
por agotar su capacidad de decir por mucho  
haber dicho sin nada o casi nada haber  
escuchado.*

*Paulo Freire*

## Introducción

La lengua oral se aprende en los primeros años de vida del niño, por lo tanto es en el hogar donde sus habilidades comunicativas: hablar y escuchar se deben consolidar. Sin embargo, esta situación no sucede en la mayoría de los casos. Es frecuente encontrar a niños que llegan a la escuela con dificultades no sólo para saber hablar sino también para saber escuchar.

La escucha<sup>1</sup> es una actividad natural y activa que supone la capacidad de recibir, entender, interpretar y responder a los mensajes (verbales y no verbales) del interlocutor. Es una tarea ardua y una compleja operación psicológica, en la que muchas veces se puede llegar a perder la concentración, debido a diversos factores (psicológicos, pragmáticos, sociales, didácticos, entre otros). Por eso se dice que hay muchas personas que no saben cómo escuchar y que una persona no escucha todo lo que cree haber oído o viceversa.

En este trabajo se pretende sistematizar la información sobre la escucha, a partir de su revisión y análisis, con el propósito de presentar la propuesta de que durante la escucha también se lleva a cabo un proceso de comprensión, el cual está integrado por los siguientes elementos: el escucha, el mensaje, el contexto, la memoria, los momentos o fases, las

---

1. El término “escucha” adquiere un significado distinto, según el artículo que lo acompañe. Cuando se utiliza “la escucha” se refiere a la capacidad de recibir, entender, interpretar y responder a los mensajes del interlocutor; cuando se emplea “el escucha” se menciona a la persona (oyente, receptor o alocutor) que recibe, entiende, interpreta y responde a los mensajes del interlocutor.

microhabilidades y las estrategias. Todos ellos constituyen lo que se llamará aquí el proceso de comprensión de la escucha. Para ello, primeramente es necesario tener claro qué significa escuchar.

## Escuchar

Para la Real Academia Española (2010) escuchar (Del lat. vulg. *as-cultāre*, lat. *auscultāre*) significa prestar atención a lo que se oye; dar oídos, atender a un aviso, consejo o sugerencia. Es la capacidad de captar, atender e interpretar los mensajes verbales y las acciones. Es percibir más interpetar (Ortiz, 2007). Por lo tanto, está relacionada con la audición y los procesos psico-fisiológicos que proporcionan al ser humano la capacidad de oír (Del lat. Audīre: es percibir con el oído los sonidos).

Escuchar significa prestar “atención auditiva” a un proceso determinado, mientras que oír es simplemente “reaccionar a estímulos sonoros”...” (Páez, 1996, p. 77). Oír es un fenómeno que pertenece al orden fisiológico. Es percibir las vibraciones del sonido. Cuando se oye se percibe algún estímulo sonoro y cuando se escucha se le da significado a ese estímulo. Si no hay interpretación no hay escucha. Es decir, que son dos fenómenos diferentes, “oír” forma parte del “escuchar”, pero “oír” no necesariamente implica “escuchar”.

**Cuadro N. 1: Diferencias entre oír y escuchar**

Oír	Escuchar
Orden fisiológico	Orden interpretativo
Percibir el sonido	Interpretar el sonido y las acciones
Es un proceso pasivo	Es un proceso activo

Tomado de: Ortiz, 2007

Cuando escuchamos percibimos con todos nuestros sentidos. Es un proceso eminentemente activo donde se establecen conexiones entre los sonidos, los gestos, las posturas, las expresiones faciales, los silencios, entre otros, para lograr la comprensión y poder llegar a la interpretación. De allí que sea una relación entre las palabras y las acciones, por lo que pertenece al orden interpretativo del lenguaje (Austin, 2004).

Escuchar significa comprender lo que se oye, por lo que se requiere de un proceso cognoscitivo que permita al que escucha construir el significado. Debe existir una interacción dinámica, activa y participativa entre el emisor o locutor y el receptor o alocutor para que se lleve a cabo la comprensión (Malcuzyński, 2001; Maqueo, 2006; Chávez, 2007).

Existen estudios, sobre todo en el ámbito de las ventas, que le asignan a la escucha un porcentaje mayor de uso al ser comparada con las demás habilidades comunicativas (hablar, leer y escribir), lo que evidencia su predominio (Rivers y Temperlay, 1979; Gauquelin, 1982). Quizás esto radique en la naturaleza esencialmente oral del lenguaje, en la que primero se escucha y luego se habla, no al contrario (Páez, 1996).

Para los vendedores, la escucha es la clave de la comunicación efectiva, debido a que si se sabe escuchar se puede acrecentar la eficacia en el trabajo, aumentar la productividad, reducir la pérdida del tiempo, reforzar las relaciones con los clientes, desarrollar las habilidades de liderazgo, entre otros. Por lo que su énfasis recae en la escucha empática, cuyo propósito es escuchar sin prejuicios, porque se busca que el escucha se ponga en el lugar del otro. Tal como hacen muchas madres cuando los hijos le cuentan algún problema personal. Esa capacidad de ponerse en el lugar del otro es una destreza básica de las relaciones interpersonales para entender lo que siente el interlocutor en cada momento (Ortiz, 2007).

Asimismo, la escucha es básica para el éxito del proceso comunicativo durante las diferentes relaciones interpersonales (familiares, profesionales, laborales, académicas, entre otras) y las circunstancias en las cuales se lleve a cabo, por ejemplo:

- a. escuchar en presencia de los interlocutores (diálogo, conversación);
- b. escuchar sin la presencia física de los interlocutores (teléfonos);
- c. escuchar sin ver a los que hablan o actúan (radio, CD);
- d. escuchar y ver imágenes (televisión, cine);
- e. escuchar y ver escenas en vivo (teatro, conciertos, conferencias, exposiciones orales, entre otros).

En el caso de los contextos académicos, se escucha, fundamentalmente, para atender auditivamente. Según Taylor (citado en Páez, 1996),

cuando se atiende auditivamente se cumple con dos procesos: (a) traducción de los sonidos en unidades significativas y (b) organización de las unidades significativas en secuencias más complejas que deben ser interpretadas. De tal manera que estos serían los dos procesos característicos de una clase cuando es el profesor o, en su defecto, un estudiante, quien expone sobre algún tema o asunto.

En fin, escuchar es un proceso cognitivo (activo y dinámico) en el que se interpreta y se le da sentido a lo percibido. Durante ese proceso intervienen unos elementos que constituyen lo que aquí se denomina proceso de comprensión de la escucha.

## La comprensión de la escucha

La comprensión de la escucha es el proceso de construcción de significados (Sánchez de, 1995) por parte del oyente, receptor o alocutor cuando participa en una situación de comunicación oral.

Durante ese proceso interactúan, en principio, los siguientes elementos:

- (1) el que escucha (el escucha);
- (2) el mensaje transmitido (el texto);
- (3) el contexto (entorno lingüístico);

El que escucha traduce los sonidos y los organiza en secuencias más complejas. El mensaje transmitido es lo que se construye, a partir de esa traducción y organización de unidades lingüísticas. El contexto es el que determina cómo va a ser recibido el mensaje por parte del que escucha. Todos estos elementos intervienen con el propósito de lograr la comprensión.

Luego, para que el proceso de comprensión de la escucha se lleve a cabo es necesario que el escucha ponga en práctica

- (4) las fases de la escucha (momentos).

Las fases de la escucha son las etapas en las que se planifica, ejecuta y evalúa cómo fue el proceso de la escucha (Pavoni, 1982, 1984; O'Malley

y Chamot, citado en Cornaire, 1998). Funcionan como un eje integrador del proceso de la escucha. Estas son: (a) antes de la escucha (preescucha): es la fase de planificación; (b) durante la escucha: es la fase de ejecución y (c) después de la escucha (postescucha): es la fase de evaluación. (Ver cuadro No.2).

**Cuadro No. 2: Fases o momentos de la escucha**

Fase o momento	Objetivo/ Interrogante a responder o acción a llevar a cabo
<p><b>Antes de la escucha (PREESCUCHA):</b> es la fase de planificación</p>	<p><b>Objetivo:</b> Determinar el propósito o los objetivos.</p> <p><b>Interrogantes a responder:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Para qué voy a escuchar?</li> <li>- ¿A quién voy a escuchar?</li> <li>- ¿Qué sé de lo que voy a escuchar?</li> <li>- ¿De qué trata el contenido de lo que voy a escuchar?</li> <li>- ¿Cuáles tareas debo hacer mientras voy escuchando?</li> <li>- ¿Qué debo hacer para comprender lo que voy escuchando?</li> </ul>
<p><b>Durante la escucha (ESCUCHA):</b> es la fase de ejecución</p>	<p><b>Objetivo:</b> Determinar cómo va el proceso de comprensión de la escucha.</p> <p><b>Acciones a llevar a cabo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular hipótesis</li> <li>- Hacer predicciones sobre lo que se está escuchando</li> <li>- Formular preguntas sobre lo escuchado</li> <li>- Pedir aclaraciones en el caso de que sea necesario y se pueda</li> <li>- Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas que hayan quedado</li> <li>- Verificar cuáles de los procesos cognitivos básicos están permitiendo la comprensión de lo escuchado (observación, descripción, comparación, relación, clasificación, análisis y síntesis)</li> <li>- Apoyarse en la gestualidad y en los rasgos suprasegmentales (entonación, pausas, acento)</li> <li>- Tomar apuntes de lo escuchado</li> </ul>

---

<b>Después de la escucha (POSTESCUCHA):</b> es la fase de evaluación	<b>Objetivo:</b>	Determinar si se logró la comprensión de la escucha.
	<b>Acciones a llevar a cabo:</b>	
	-	Hacer resúmenes
	-	Formular preguntas
	-	Evaluar si se logró la comprensión de lo escuchado
	-	Aplicar a otras situaciones

---

Fuente: autora

Todas ellas permiten establecer las relaciones entre los elementos de la escucha que pertenecen al nivel cognitivo:

- (5) la memoria (facultad psíquica);
- (6) las microhabilidades de la escucha (componentes de la habilidad de escuchar).

La memoria, a corto y largo plazo, permite la retención y el recuerdo del mensaje transmitido.

Las microhabilidades de la escucha potencian la habilidad de escuchar. La puesta en práctica de ellas (ver cuadro No.3) varía, según la edad y el nivel de los estudiantes. Están muy relacionadas con los procesos cognitivos básicos (observar, comparar, relacionar, clasificar, analizar y sintetizar). Por ejemplo, a los más pequeños se les debe trabajar los aspectos más globales de la comprensión (tema e ideas básicas), de la atención y de la retención, debido a que facilitarían su desarrollo cognitivo; a los mayores, se les puede trabajar las microhabilidades más refinadas como comprender la forma y los detalles del texto o inferir datos de la situación (Cassany et. al, 2000).

**Cuadro No.3: Microhabilidades de la escucha**

---

Microhabilidad de la escucha	Definición y características
Reconocer	Consiste en saber segmentar, reconocer y discriminar en la cadena hablada las unidades que la componen (sonidos y palabras, el artículo y el nombre, verbo y pronombres, combinación de pronombres, entre otros).

---

<p>Seleccionar</p>	<p>Consiste en distinguir cuáles son las palabras relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases claves, etc.) de las que no lo son (muletillas: o sea, eeeh, repeticiones, redundancia, entre otras); además, saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas: los sonidos en palabras, las palabras en sintagmas, los sintagmas en oraciones, las oraciones en párrafos o apartados temáticos, entre otros).</p>
<p>Interpretar</p>	<p>Consiste en:  <u>Comprender el contenido del discurso:</u> comprender la intención y el propósito comunicativo; comprender el significado global, el mensaje; comprender las ideas principales; discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes; comprender los detalles o las ideas secundarias; relacionar las ideas importantes y los detalles (tesis y ejemplos; argumento y anécdota, etc.); entender las presuposiciones, los malentendidos, lo que no se dice explícitamente: ambigüedades, dobles sentidos, elipsis, entre otros.  <u>Comprender la forma del discurso:</u> comprender la estructura o la organización del discurso; identificar las palabras que marcan la estructura del texto que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluyen; identificar la variante dialectal (geográfica, social, argot, etc.) y el registro (nivel de formalidad, grado de especificidad, etc) del discurso; captar el tono del discurso: agresividad, humor, sarcasmo, etc.; notar las características acústicas del discurso: la voz: vocalización, grave/agudo, actitud del emisor y el discurso: ritmo, velocidad, pausas, entonación, etc.</p>
<p>Anticipar</p>	<p>Consiste en saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión del discurso; saber prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones, etc) y el estilo del discurso; saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.</p>
<p>Inferir</p>	<p>Consiste en saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc.; saber extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho, aula, etc.), papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc.; saber interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, etc.</p>

---

Retener	Consiste en recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante; retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso (las informaciones más relevantes, la estructura del discurso, algunas palabras especiales, etc.); utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa, etc) para retener información.
---------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

Adaptación de Cassany et. al (2000)

Otro elemento del proceso de comprensión de la escucha está representado por:

- (7) las estrategias para desarrollar las microhabilidades (conjunto de acciones planificadas sistemáticamente).

Las estrategias para desarrollar las microhabilidades de la escucha van a proporcionar acciones que faciliten su ejecución. Todas ellas garantizan la efectividad, tal como se hace con la lectura.

Por ejemplo, Morles (1991) presenta unas estrategias para procesar la información durante la lectura: estrategias de organización, estrategias de elaboración, estrategias de focalización, estrategias de integración y estrategias de verificación. Asimismo, Poggioli (1989) propone otras estrategias para adquirir conocimientos en contexto educativos formales: estrategias de ensayo, estrategias de elaboración y estrategias de organización. Al compararlas y analizarlas en atención a las microhabilidades de la escucha se obtuvieron las siguientes estrategias: focalización, elaboración, verificación y organización. Cada estrategia permite el desarrollo de las microhabilidades. (Ver Cuadro No.4).

**Cuadro No. 4: Estrategias para desarrollar las microhabilidades de la escucha**

---

Estrategia para desarrollar las microhabilidades	Microhabilidad
<b>Focalización:</b> Son las que permiten al que escucha la precisión del significado de la información. El que escucha debe ubicar o reconstruir la idea central del texto oral, de las ideas principales o secundarias, entre otras.	<b>Reconocimiento</b>  <b>Selección</b>

---

**Elaboración:**

Son las acciones mentales que realiza el que escucha con el propósito de crear nuevos elementos que se relacionen con el contenido del texto oral. El que escucha debe buscar analogías con el contenido de alguna parte o todo el texto oral, formándose imágenes mentales para evocar ideas o experiencias almacenadas en la memoria; debe agrupar o clasificar categorías; debe parafrasear el texto oral; debe formularse preguntas, hipótesis y predicciones; debe generar inferencias y conclusiones, entre otras.

**Interpretación**

**Verificación:**

Son las acciones que permiten al que escucha determinar hasta qué punto las interpretaciones parciales hechas a lo largo de la escucha son coherentes entre sí, con la lógica de las opiniones autorizadas y los esquemas de conocimiento. El que escucha debe comparar la coherencia entre las interpretaciones parciales y la global con la lógica, entre otras.

**Anticipación**

**Inferencia**

**Organización**

Son las acciones que permiten organizar la información contenida en el texto oral una vez procesada y elaborada mediante el uso de resúmenes, reconocimiento de la estructura del texto, entre otras. El que escucha debe identificar las ideas principales y secundarias, además de construir representaciones gráficas (diagramas de flujo, esquemas, mapas de concepto, redes semánticas, matrices de comparación y contraste, entre otras).

**Retención**

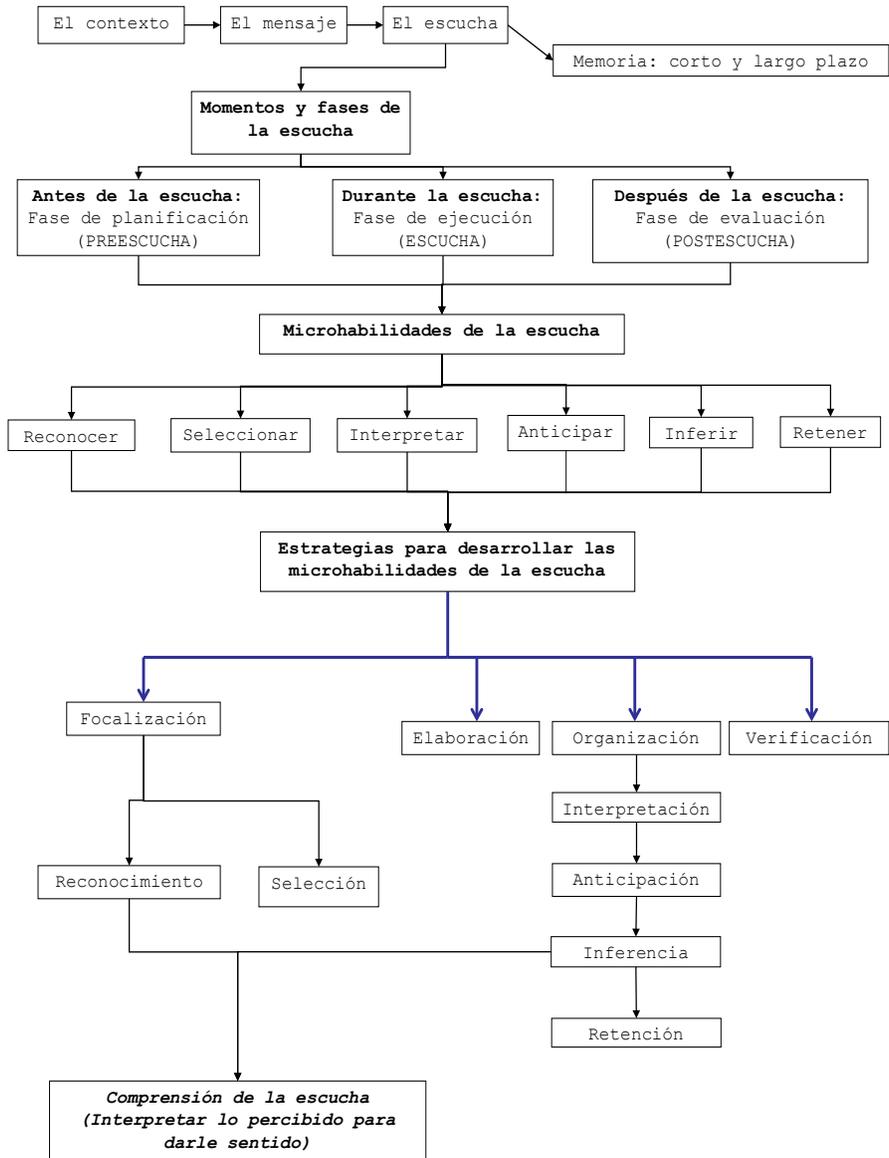
---

Fuente: autora

Los elementos señalados anteriormente son los que conforman el proceso de comprensión de la escucha (Ver gráfico No. 1). Para su construcción se consideró el modelo de comprensión oral de Cassany et. al. (2000), quienes a su vez revisaron a otros autores (Rivers y Temperley, 1978; McDowell y Stevens, 1982; Rixon, 1981).

La denominación de proceso de comprensión de la escucha surgió de la relación que se estableció con el proceso de comprensión de la lectura, debido a que ambas habilidades comunicativas (escuchar y leer) forman parte del proceso macro de comprensión de una lengua.

Gráfico No. 1. El proceso de comprensión de la escucha (fuente: autora)



## A manera de cierre

La escucha es una habilidad social que también debe ser enseñada en la escuela, debido a que la sociedad actual demanda escuchas activos capaces de comprender lo que el otro está diciendo al momento de interactuar e intercambiar ideas y opiniones con su interlocutor; además, es considerada uno de los principios claves de la comunicación oral.

Por ello, en la escuela se espera formar individuos que logren internalizar los elementos del proceso de comprensión de la escucha, con el propósito de que estos apliquen aquellos que contribuyan, de manera estratégica, con la construcción de significados, cuando participen en las diferentes situaciones de interacción oral (formal e informal).

Finalmente, si se sabe escuchar se fortalecen las relaciones familiares, laborales, personales; se reducen las disputas; se disminuyen los malentendidos; se comprenden mejor las emociones; se vive mejor en sociedad.

## Referencias

- Austin, J.L. (1962). *How to do thinks with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Cassany, D., Luna y Sanz (2000). *Enseñar lengua*. Colección El Lápiz. Barcelona-España: Graó.
- Castillo, J. (2007, marzo). *Un programa de desarrollo de las destrezas comunicativas orales en Educación Media, Diversificada y Profesional*. Ponencia presentada en el I Encuentro de Investigadores del Núcleo de Investigación Lingüística y Literaria “Trino Borges”, Barquisimeto.
- Castillo, J. (2008). El desarrollo de la expresión oral a través del taller como estrategia didáctica globalizadora. En *Sapiens*, v.9, no. 1, Caracas, junio 2008. Caracas: Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
- Chávez, S. (2007). Saber escuchar. *Revista Neoprevención*. Instituto de Seguridad del Trabajo. N.9. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.ist.cl/revista9/26%20Chavez.pdf>. (Octubre de 2007) [Consulta: 2011, agosto 25]
- Cornaire, C. (1998). *La comprensión*. Baume-les-Dames, CLE International.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. México: J.C.Sáez Editor.
- Echeverría, R. (2006). *Actos del lenguaje*. Volumen I: La escucha. 2da. Edic.

- México: J.C.Sáez Editor.
- Gauquelin, F. (1982). *Savoir Communiquer*. París. CEPL. (Versión castellana Saber comunicarse. Bilbao: Mensajero).
- McDowell, J. y Stevens, S. (1982). *Basic listening*. Londres: E. Arnold.
- Malcuzyński, M. (2001). “Querer oír al otro”. En: *El cardo*. Año 4, No.7. Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Maqueo, A. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa.
- Morles, A. (1991). “El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente”. En: *Comprensión de la lectura y acción docente*. A. Puente (Dir.). Madrid: Pirámide.
- Ortiz, R. (2007). *Aprender a escuchar. Cómo desarrollar la capacidad de escucha activa*. USA: Editorial Lulu.
- Páez, I. (1996). *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*. Caracas: Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello.
- Pavoni M. C. (1982). *Insegnare l’ascolto*. En Pozzo G. (1982).
- Pavoni M. C. (1984). L’ascolto, en *Il filo del discorso*, Atti del Convegno regionale CIDI-LEND, Treviso, 1982, La Nuova Italia, Firenze.Pavoni.
- Poggioli, L. (1989). “Estrategias cognoscitivas: Una revisión teórica y empírica”. En A.Puente; L.Poggioli y A.Navarro (Eds.). *Psicología cognoscitiva: Desarrollo y Perspectivas*. Venezuela: Mc Graw-Hills Interamericana.
- Real Academia Española (2010). *Diccionario de la Lengua Española*. Disponible en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=escucha](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=escucha) [Consulta: 2010: 01 noviembre]
- Rivers, W. y Temperley, M. (1978). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. Oxford. UP.
- Rixon, S. (1981). “The design of materials to Foster particular listening strategies”. *The teaching of listening comprehension*. Londres: British Council.
- Sánchez de, M. (1995). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento*. México: Edit. Trillas.

## MANUELA SÁENZ EN VARIOS TEXTOS

**Prof. Freddy José Monasterios Macías**

**fredinho2020@yahoo.com**

**UPEL- IPC**

### **Resumen**

Se pretendió el análisis del orden discursivo narrativo de la novela del venezolano Denzil Romero, “La esposa del Dr. Thorne”, a luz de las obras del estadounidense Víctor W. von Hagen, “Las cuatro estaciones de Manuela” y del ecuatoriano Carlos Álvarez Saá, “Manuela. Sus diarios perdidos y otros papeles”. Este trabajo es la comparación riesgosa entre un libro de ficción, basado presumiblemente en hechos reales, donde el erotismo de la mujer (Manuela) es el tema central, en Romero, con la larga crónica literaria que hace von Hagen y la recopilación y descubrimiento de presuntos textos originales e históricos (cartas, diarios) que hace Álvarez Saá. Es también un ejercicio de investigación donde de manera caprichosa se mezcla lo que dice el discurso histórico oficial, según sea visto por la escuela de Venezuela o de Quito, y la ficcionalización de ese discurso. Es también un poco la posible reivindicación de Manuela Sáenz como persona y/o personaje preponderante en las luchas independentistas de América que iban más allá de la “coyuntural” relación con Simón Bolívar. Es ver, hasta cierto punto, cómo los textos literarios y las percepciones de la historia sobre un personaje (Manuela) tienden a “reacomodarse” en los tiempos actuales y cómo se ha querido afianzar la figura de heroína de Manuela Sáenz, dándole el triunfo, tal vez, a lo que llama von Hagen “la escuela de Quito”.

**Palabras claves:** Manuela Sáenz, historia, discurso, literatura venezolana.

Recepción: 06-02-2013, Evaluación: 28-05-2013, Recepción de la versión definitiva: 14-06-2013

## Manuela Sáenz in Several Texts

### Abstract

This report is an attempt to analyze the narrative discourse order in the novel “La esposa del Dr. Thorne” (Dr. Thorne’s Wife) of the Venezuelan writer Denzil Romero, in the light of “Las cuatro estaciones de Manuela” (“The Four Seasons of Manuela”) of the American author Víctor W. von Hagen, and of “Manuela. Sus diarios perdidos y otros papeles”, (Manuela. Lost Diaries and Other Papers) of the Ecuadorian Carlos Álvarez Saá. This paper is a risky comparison between a book of fiction, presumably based on real facts, where Manuela’s eroticism is the central theme in Romero, the large literary chronicles issued by von Hagen and the compilation and discovery of alleged original and historic texts (letters and diaries) produced by Álvarez Saá. It is also a research exercise where, whimsically, what the official discourse says, as it may be viewed by the school of Venezuela or that of Quito, is mixed with the fictionalization of that discourse. It is, too, a possible vindication of Manuela Sáenz as a person and/or predominant character in the fights for the independence of America beyond her “circumstantial” relationship with Simón Bolívar. It is, to a certain extent, a look into how literary texts and the perceptions of history about a character (Manuela) tend to a “rearrangement” in present times and how there has been an attempt to consolidate the figure of Manuela Sáenz as a heroine, awarding a victory to what von Hagen calls “the school of Quito”.

**Key words:** Manuela Sáenz, history, discourse, venezuelan literature

## Manuela Saenz Dans Plu[Sieurs Textes

### Résumé

On a prétendu faire l’analyse de l’ordre discursif narratif du roman “La esposa del Dr. Thorne” [La femme du Dr. Thorne] de l’écrivain vénézuélien Denzil Romero à la lumière des ouvrages de l’écrivain étatsunien Víctor W. von Hagen, “Las cuatro estaciones de Manuela” [Les quatre saisons de Manuela] et de l’écrivain équatorien Carlos Álvarez Saá, “Ma-

nuela”. Sus diarios y otros documentos [Manuela. Ses journaux intimes perdus et d’autres documents]. Dans ce travail.

**Mots clés:** Manuela Saenz, histoire, discours, littérature vénézuélienne.

## **Manuela Sáenz In Testi Diversi**

### **Riassunto**

Si prese l’analisi dell’ordine discorsivo narrativo del romanzo dell’autore venezuelano Denzil Romero, *La sposa del Dott.re Thorne*, attraverso le comparazioni delle opere dell’autore statunitense Víctor W. Von Hagen, *Le quattro stagioni di Manuela* e dell’autore ecuadoregno Carlos Álvarez Saá, *Manuela*, i suoi diari persi ed altre carte. È una comparazione azzardata tra un libro di finzione, forse basato in fatti reali, dove l’erotismo della donna (Manuela) costituisce la tematica centrale, nell’opera di Romero, con la lunga cronaca letteraria che fa von Hagen e la compilazione e la scoperta di supposti testi originali e storici (lettere, diari) che fa Álvarez Saá. È un esercizio di ricerca dove si mescolano, in modo capriccioso, il campo d’attività del Venezuela o quello del Quito, e la finzione di quello ufficiale. È anche la rivendicazione possibile di Manuela Sáenz come persona e/o personaggio preponderante nelle lotte indipendentistiche dell’America che era aldilà della relazione congiunturale con Simón Bolívar. Si vuole vedere, fino a un certo punto, come i testi letterari e le percezioni della storia su un personaggio (Manuela) tendono a sistemarsi con i tempi attuali e come si ha voluto affiancare la figura eroica di Manuela Sáenz, concedendole il trionfo, forse secondo la tesi di von Hagen: quella che lui definisce la scuola di Quito.

**Parole chiavi:** Manuela Sáenz, storia, discorso, letteratura venezuelana.

## **Manuela Sáenz Em Vários Textos**

### **Resumo**

Se pretendeu analisar a ordem discursivo-narrativa do romance do venezuelano Denzil Romero, “*La esposa del Dr. Thorne*”, à luz das obras

do americano Víctor W. von Hagen, "Las cuatro estaciones de Manuela" e do equatoriano Carlos Álvarez Saá, "Los diarios perdidos de Manuela Sáenz y otros papeles". Este trabalho é a comparação arriscada entre um livro de ficção, baseado aparentemente em fatos reais, no qual o erotismo da mulher (Manuela) é o tema central, em Romero, com a extensa crônica literária que lhe faz von Hagen e a recopilação e a descoberta de aparentes textos originais e históricos (cartas, diários) que faz Álvarez Saá. Também é um exercício de pesquisa em que, de maneira especial, se mistura o que diz o discurso histórico oficial, segundo seja visto pela escola da Venezuela ou a de Quito, com a visão dada pela ficção a esse discurso. É, ao mesmo tempo, um pouco a possível reivindicação de Manuela Sáenz como pessoa e/ou personagem preponderante nas lutas de independência da América que chegavam além do seu "controvertido" relacionamento com Simón Bolívar. É ver, de certa forma, como os textos literários a as percepções da história sobre uma personagem (Manuela) têm tendência a "se readaptar" nos tempos atuais e como se quis dar força à figura de heroína de Manuela Sáenz, dando uma vitória a ela na que, tal vez, von Hagen denomina "a escola de Quito".

**Palavras chave:** Manuela Sáenz, história, discurso, literatura venezuelana.

En el libro *Formas de hacer historia* (2009), en el aparte “Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro”, Peter Burke, en un análisis interesante sobre las nuevas tendencias de hacer historia que tal vez, según él, se consoliden en un futuro, deja entrever cómo la subjetividad y la ficción de la ficción (porque reconoce que en el discurso histórico tradicional lo objetivo de la representación de los acontecimientos está cargado de fabulación del historiador) gana cada vez más terreno con las nuevas propuestas. Sintetiza que la “nueva historia” se caracteriza por que se interesa por cualquier actividad humana, se dedica al análisis de las estructuras, le interesa la historia “desde abajo”, es decir la de la gente corriente, se basa en puntos de vista opuestos y, en pro de lo multi e interdisciplinario, busca aprender de los antropólogos, literatos, psicólogos, etc.

Burke siente que los historiadores tienen que demostrar cómo se relaciona la vida cotidiana con los grandes sucesos. Y agrega: “En general, parece que los historiadores están cada vez más abiertos a nuevas explicaciones, más dispuestos a experimentar a considerar los “hechos contrarios”, en otras palabras, a imaginar escenarios alternativos, cómo habría podido ser” (p. 32). Este “imaginar escenarios” y el “cómo habría podido ser” encuentra su colofón en estas también palabras de Burke:

...los críticos, desde Michel Foucault hasta Hayden White, argumentan que la historiografía es una especie de ficción y que los historiadores (a semejanza de los científicos) “construyen” los hechos objeto de su estudio y, por tanto, elaboran historias según tramas de ficción clásicas como la tragedia o la tragicomedia (p. 38)

Todo lo anterior dentro de un marco de formas narrativas de análisis.

Veamos cómo se ve eso en el discurso literario:

La novela *La esposa del Dr. Thorne* (2004) del escritor venezolano Denzil Romero (n. Aragua de Barcelona el 24 de julio de 1938 - f. en Valencia el 7 de marzo de 1999), editada por primera vez en 1988, siempre ha sido catalogada como una “novela erótica” (subrayado nuestro). Dicha novela recibe en España el premio “La sonrisa vertical” de la editorial Tusquets en 1988. Con su publicación levantó los más desenfrenados

comentarios y críticas a nivel nacional e internacional. Desde luego el personaje que trata la novela es uno de los más polémicos que se ha asomado en la historia de las luchas independentistas del siglo XIX: Manuela Sáenz.

Sergio Ramírez (2012) en artículo de opinión en la prensa, en una postura bien radical pero interesante, juega (y esto no es nuevo) con la relación que existe entre la literatura (la novela como texto, en este caso) y el discurso histórico. Se hace referencia a este artículo de prensa porque Ramírez resume lo que tal vez los críticos y teóricos con sus elucubraciones ya habrán dicho en mayor número de páginas. En pro, entonces, de la simplificación y la claridad, y hasta de lo pedagógico, se resalta lo que me interesa de dicho artículo: Ramírez dice que no hay parámetros para clasificar la novela, pues ésta es sólo la manera de organizar la invención, no es un género “sino todos los géneros” en donde caben todas las mentiras contadas a medias o completas, en ella existe “el uso premeditado de la verdad como simple mampara, el abuso de las realidades de la historia, la deformación de los hechos verdaderamente ocurridos, la transformación de personaje verdaderos e imaginarios, las biografías trastocadas para que parezcan biografías auténticas”. Dice que se puede tomar lo que más se prefiera de las “vidas ajenas”, o de personas que se conocen o se llegaron a conocer, “o de las que se cuenta en las páginas de la historia” para crear un personaje de varios personajes y hacerlo pasar de la realidad a la invención. Pero el escritor debe mentir bien porque el lector que compra falsedades debe sentir las atractivas. Obsérvense las siguientes frases: la novela “no tiene clasificación”, es “todos los géneros”, usa la verdad como “simple mampara”, “abusa de las realidades de la historia”, “trastoca las biografías”, se sirve de cualquier persona, actual o histórica, y la convierte en “personaje”, hace atractivas las “falsedades”. Más adelante se verá cómo los críticos que han defendido la novela de Denzil Romero se sirven de estas premisas.

Después Sergio Ramírez se pregunta: “¿Por qué una novela no puede parecerse a una biografía o imitar a una biografía, o hacer de una biografía real una biografía inventada?”, y agrega que esa es una de las reglas más antiguas del oficio, pues la mentira es lícita y “no tiene agobios ni pesadumbres morales”. Y remata diciendo que ¿qué pasaría si la biografía falsa del novelista pasa a ser más creíble que la del biógrafo historiador?, más aún cuando ni siquiera hay certeza de que los datos que maneja el

historiador sean verdaderos o que sus subjetividades hayan inundado el texto histórico; de allí que a cada momento aparezcan otras biografías verdaderas de un mismo personaje histórico, unas que lo exalta, otras que lo degrada, otras imparciales.

Entonces Ramírez se responde: “No pasa nada, sólo que la imaginación habrá llegado a tener mayor credibilidad”, y la biografía de Evita Perón será la que escribió Tomás Eloy Martínez, la de Bolívar será la escrita por García Márquez, y la de Leónidas Trujillo, la de Vargas Llosa. Y se podría agregar: La de Manuela Sáenz hasta 1828, la de Denzil Romero.

## La esposa del Dr. Thorne y el texto histórico

*La esposa del Dr. Thorne* como tipo de texto es una “novela corta”, y en ella subyacen otros tipos de textos como la biografía y lo historiográfico, pues el tema es de naturaleza histórica, se nutre de las fuentes históricas originarias y las transforma. Todos ellos hilvanados por la “narración” como orden discursivo: Iraida Sánchez (1993) sostiene que la denominación de “órdenes discursivos” “se refiere a las distintas materias de que se componen los textos: narración, exposición, descripción y otras” (p.62). Los tipos de textos, en cambio, son conjuntos de textos con características similares en lo formal, en lo semántico y lo funcional: son el cuento, la novela, la noticia, el artículo de opinión, etc. Cabe señalar que dentro de un tipo de texto como la “novela” puede haber distintos órdenes discursivos, pero en todo caso el que predomina es el narrativo, es decir, los órdenes discursivos pueden combinarse en un mismo texto.

Así, *La esposa del Dr. Thorne* se vale del subtexto biográfico que se alimenta, según el narrador de la novela, de hechos fehacientemente históricos. Fíjense que no se ha tocado el tema de lo “erótico” en la novela, pues no es el objetivo de este artículo, por lo que cuando se hable del erotismo en la novela de Denzil Romero nos limitaremos a reseñar lo que voces mejor autorizadas elucubran sobre el tema.

Se dice que la “biografía” como género (diríamos texto) existe desde el siglo V antes de Cristo aproximadamente y ha permeado a los demás textos: la novela, la tragedia, etc. Para entonces importaba más el tipo que el individuo, después se agregaron los rasgos personales, se quiso

saber sobre la naturaleza humana y lo privado de los individuos, lo ético comienza a tomar cuerpo y sólo se destacan las biografías de los héroes, clérigos y reyes.

Escribir acerca de personas que vivieron en un tiempo registrado como histórico, es unir fragmentos de lo que fue su paso por el mundo, lo que registran los papeles y lo que transmiten los imaginarios. Es tratar de elucubrar lo que ellas vieron o escucharon, dónde estuvieron, etc. Todo ello, desde luego, está cargado de subjetividad, porque tal vez se trate de capturar las potencialidades de las vidas individuales más que sus realidades, y así, además de mostrar una vida, se reseña una forma de estar en el mundo y se privilegia al personaje dentro de una época.

Por otra parte, la nueva novela histórica critica y recupera la palabra de una realidad silenciada. Tanto el mito como el discurso histórico coinciden en ser relatos que aunque se derivan de la fábula, tiene como fin la búsqueda de la verdad, aunque no todo mito se despoje de la fabulación. Y parece, también, que el discurso histórico no surge de la verdad del acontecimiento: En *Las cuatro estaciones de Manuela* (1998. Primera edición en 1989), el estadounidense von Hagen habla de cómo a James Thorne ya no hay que tratarlo históricamente como doctor, ni imaginar consultas o pacientes, porque ya se ha comprobado que era comerciante, y las ausencias prolongadas ante Manuela obedecieron a largos viajes de negocios:

Manuela sin mitos es así: Thorne no era un doctor, sino un naviero. Después de 1827 perdió todo contacto con Manuela. No murió en Lima en 1840, sino que fue asesinado en 1847 en Pativilca, cuando se paseaba con una de sus queridas. Tuvo dos amantes y engendró cuatro hijos ilegítimos, a todos los cuales menciona en su testamento. No asignó en éste a Manuela más que los ocho mil pesos de su dote; aunque ella nunca los recibió, planteó pleito para obtenerlos. (p. 265)

Tal vez hay que tratar de desmitificar la idea de que el discurso histórico surge de la mano de la verdad, de la verdad del acontecimiento, obviamente. Disciplinas como la antropología, la nueva historia, la lingüística, la semiología, la sociocrítica y la literatura, son las que han acompañado la evolución conceptual de lo que la historia puede ser.

En ese sentido, la “historia” trata de los hechos acontecidos y la “fábula” de las cosas que no han acontecido ni acontecerán. Se supone que el historiador no puede inventar los acontecimientos de sus relatos; debe ‘hallarlos’ o ‘descubrirlos’. Y en ese hallar y descubrir el discurso histórico en sí, se va convirtiendo en un arte esencialmente literario. Y en pos de lo literario se le comienza a dar importancia también, no sólo a lo épico, religioso o glorioso, sino también a las desventuras y frustraciones de las personas comunes.

La ficción literaria revela lo que sucede en la realidad y desde tal operación reconstruye los hechos históricos, sociales y culturales, como también es una forma de comprender que es la obra de arte literario la que puede anticipar contenidos de las mentalidades. Parece ser que la ficción literaria (la fábula) viene a acabar con el discurso simplificado de la historia oficial y llena un vacío con hechos literarios y no históricos, aunque la historia sirva de excusa. Entonces, el discurso literario pretende ser la voz de lo que la historia oficial calla o prohíbe.

La experiencia docente de quien esto escribe ha permitido notar cómo, por ejemplo, los estudiantes del Departamento de Geografía e Historia del Pedagógico de Caracas utilizan estrategias de enseñanza de la historia de Venezuela a través del trabajo con novelas venezolanas. Se sabe de proyectos en ese departamento en los que las novelas *Mene y Oficina N<sup>o</sup> 1*, por ejemplo, son los recursos para motivar la comprensión del acontecimiento petrolero en Venezuela. La novela *Cubagua*, de Enrique Bernardo Núñez, ha servido para comprender mejor la relación económica y social en la colonia, en donde la ínsula jugó un papel importantísimo en este aspecto: no en balde la crítica literaria siempre ha considerado a esta obra como una novela histórica. Dicen los difusores de esos proyectos que lo literario en esas obras permite que el estudiante perciba el hecho histórico de una manera amena y diferente y se desligue un poco de lo frío que pueda resultar la clasificación de las etapas históricas de Venezuela, por ejemplo.

Pero también pasa lo contrario: entre los textos “novela” y “relato histórico” se conjuga una interdiscursividad, y los historiadores terminan apropiándose de lo literario, de lo novelesco, para conformar sus relatos de historia. El historiador se permite vivir lo ocurrido.

El precitado Víctor W. von Hagen da fe de que su texto *Las cuatro estaciones de Manuela* parece una novela pero es una biografía donde todo fue minuciosamente investigado, es decir, un texto de historia. Este connotado sociólogo y naturalista en los apéndices de la obra señala todas y cada una de las fuentes que utilizó para la construcción de la vida de Manuela y hasta dice que él mismo llegó a recorrer no sólo todas las rutas geográficas por donde estuvo Manuela, sino por donde estuvieron los ejércitos independentistas:

La vida de Manuela –por mucho que parezca a veces una novela barroca- es biografía, una biografía en el sentido de Strachey. Nada se inserta que no haya sido minuciosamente investigado. El libro ha sido escrito deliberadamente sin notas; las pruebas precisas y detalladas se hallan en los legajos del autor y, publicados separadamente, pero al mismo tiempo que esta biografía de Manuela hay un volumen en español titulado “La Historia Documentaria de Manuela Sáenz” (...) Para 1947 se había iniciado ya la verdadera búsqueda de Manuela: fueron sondeados minuciosamente los archivos, visitados los lugares donde Manuela había vivido, repetidos, a mula y a caballo, los viajes que Manuela había realizado. En el Ecuador, donde una larga residencia anterior me había procurado un conocimiento a fondo del país, encontré numerosos documentos desconocidos, sepultados en registros no catalogados de los archivos públicos; de nuevo viví aquí la extravagante vida de Manuela. (p.p. 265-267)

Esa “extravagante vida de Manuela” es la que posteriormente Denzil Romero se encarga de hiperbolizar. Exagerando lo real, convierte a Manuela en una mujer transgresora de los cánones sociales apoyada en sus desafueros sexuales y su indudable tendencia al escándalo. No obstante muchos ven en *La esposa del Dr. Thorne* no un texto erótico sino pornográfico, que desdeña las aptitudes de la principal compañera de El Libertador Simón Bolívar, que la desmerita como mujer y desconoce sus aptitudes de heroína, no sólo por haber salvado a Bolívar de la muerte en dos oportunidades, sino por su ya documentados logros en las luchas independentistas en Latinoamérica y por sus ideas patriotas en los años posteriores, hasta su muerte.

Pero el historiador von Hagen, como se venía diciendo, se sirve de lo literario, de la fábula, y cuando en las primeras páginas de su obra introduce y describe la figura de Manuela, lo hace así:

Pero sus ojos eran negros, desafidores y maliciosos; miraba a los soldados republicanos uniformados de verde con audacia escudriñadora, como si esperara encontrar entre ellos a algún conocido. Había en ella algo muy libre, casi descocado; sin embargo, las manos de bellas y sudadas uñas que sostenían levemente las riendas mostraban los ahusados dedos de la dama; y eran manos también capaces de acción; dos enormes pistolas turcas de bronce, amartilladas y preparadas para su uso, estaban enfundadas en sendas pistoleras a la altura de las rodillas. Era fácil leer el nombre grabado en las culatas de bronce: Manuela Sáenz. (p. 15)

Esa postura imponente y si se quiere varonil que refiere von Hagen, está presente en la novela *La esposa del Dr. Thorme*:

Cabalga como diestra amazona por los valles y hondonadas, pero no a la usanza española, de lado, en silla para señora, sino a horcajadas, a pesar de la protesta de la mamá y del escándalo de la servidumbre. Se baña desnuda en los ríos y lagunas. Participa en los juegos de varón de los hijos de la peonada (p. 21).

Para García Márquez en *El General en su laberinto* (1989), Manuela “vestida de jineta” y desafiando los prejuicios de una comunidad beata “se creía capaz de acompañarse sola mejor que con un piquete de lanceros” (p. 17). Y en la página 14 dice: “Fumaba una cachimba de marinero, se perfumaba con agua de verbena que era una loción de militares, se vestía de hombre y andaba entre soldados, pero su voz afónica seguía siendo buena para las penumbras del amor”.

## Ficcionalizar la historia

Diógenes Fajardo Valenzuela (2009) dice que “desconocemos tanto el pasado —a pesar del trabajo de los historiadores—, que es lícito inventar uno a partir de las huellas que han dejado” (p. 278), y agrega: “En América Latina, la ficción, incluso más que el discurso historiográfico, ha tomado la tarea de reescribir el pasado con el fin de establecer la relación entre ese pasado ficcionalizado y la realidad del presente” (p.278)

Como ya reseñó Sergio Ramírez, Fajardo enfatiza que el novelista se apoya en recursos como la polifonía, la carnavalización, los anacronismos, las citas apócrifas, la mezcla de personajes ficticios con los históricos, o no históricos para armar la ficción de sus obras, y que este tipo de recursos caracterizan la nueva novela histórica en América Latina. Es decir, que los novelistas latinoamericanos contemporáneos se han propuesto la re-escritura ficcionalizada del discurso histórico oficial (ya en sí mismo ficcionalizado).

A la novela no le interesa el universo de lo público sino de lo privado, lo que Sergio Ramírez llama las “vidas ajenas”. Pero parece que ese capricho de la ficcionalización de lo privado de los personajes históricos tiende siempre a la humanización de éste, y se presentan con sus debilidades, temores, etc. El erotismo de Manuela Sáenz como personaje, es tratado por von Hagen de una manera una tanto sutil y artístico, y de manera desbordado y arrollante en Denzil Romero. Citamos a von Hagen y a Juan Bautista Boussingault, a través de von Hagen:

Manuela reaccionaba ante esto como siempre. Con un total desprecio por los prejuicios sociales, echaba en cara a todas sus propios devaneos. Llegada la noche, en la Quinta, en compañía de la Legión Británica u otras personas de Bogotá, permitía a su esclava que caricaturizara a las mujeres de la ciudad. “Lolo” Boussingault, un hombre de ciencia francés que vivía en Bogotá escribió a su casa acerca de esto: “Por la noche Manuelita experimenta una metamorfosis; a mi juicio, suele estar bajos los efectos de varias copas de oporto, al que es muy aficionada. Desde luego, lleva afeites, está muy peinada y es muy animada y alegre, pero usa expresiones muy atrevidas” (p. 173)

Las memorias de Juan Bautista Boussingault y el general Daniel Florencio O'Leary, además de los aportes biográficos del historiador ecuatoriano Rumazo González y las tradiciones de Ricardo Palma, alimentan esa parte erótica sobre la que ficcionaliza Denzil Romero. Los ejemplos son innumerables, pero se referirán estos: Palma es el primero en señalar el contraste entre Rosa Campusano, la «mujer-mujer» amante de San Martín, y Manuela Sáenz, la «mujer-hombre» amante de Bolívar. Y en un juego lésbico, Denzil Romero lo reseña así:

Manuela se disfrazaba de Pierrot. Rosita de Colombiana. Manuela de Napoleón. Rosita de Josefina. Manuela de Marco Antonio. Rosita de Cleopatra, con el áspid que habría de morderla en el pecho. Manuela de Rey Salomón. Rosita de Reina de Saba. Manuela de capuchino. Rosita de carmelita descalza. Manuela de domador. Rosita de fierecilla domada. Manuela de Hamlet. Rosita de Ofelia. Manuela de Otelo. Rosita de Desdémona. Manuela de Trailo. Rosita de Crésida. Manuela de Edipo Rey. Rosita de Yocasta. Manuela Don Quijote. Rosita de Dulcinea (p.74).

Rumazo González le dará mayor fuerza a destacar las luchas independentistas de Manuela, pero en la biografía de la heroína, deja colar los siguientes comentarios que se citan de Fajardo Valenzuela:

Manuela Sáenz nace en Quito, Ecuador, son ricos y de posición social distinguida, tanto su padre como su madre. Pero nace del adulterio, el mismo en que vivirá ella los mejores años de su juventud. Llega además en tiempos en que la infidelidad y otras concupiscencias son lo normal, lo elegante, lo muy buen perdonado entre la aristocracia y entre los criollos de todas clases. Estas ciudades principales de América, como Quito, viven ya por entonces la influencia francesa... se llegó a estimar como timbre de honra para las familias lo que en cualquiera otra parte del mundo hubiese infamado innecesariamente. En lo demás, Quito es, por entonces, ciudad de sesenta mil habitantes (p. 287).

Denzil Romero parafrasea a Rumazo, y agrega sobre el Quito de la época:

Asombrosa era la conducta de los religiosos. No sólo no había observancia de las reglas e institutos claustrales, sino que se echaba de menos hasta la guarda de los preceptos del decálogo mosaico en puntos gravísimos para la moral y las buenas costumbres. Por eso el escándalo, a fuerza de ser público o común, ya no escandalizaba a nadie. (...) Los conventos abrieron de par en par las puertas a los venidos de nacimientos ilegítimos; así se santificaba el pecado... las comunidades religiosas también habían hecho suyas la relajación. El número de monjas era muy crecido en cada convento, y todavía lo era mucho más el de mujeres seglares que acompañaban a las profesas como criadas, sirvientas, ahijadas y validas o simples protegidas (pp. 18-19).

Comparemos la “ficción” de Denzil Romero y lo que reseña Angel Martínez Cuesta (1995) en *Las monjas en la América Colonial. 1530-1824*:

Ya queda indicado que los grandes conventos calzados eran auténticas colmenas humanas de 500, 600 y hasta 1.000 y más mujeres. Muchas monjas compartían la celda con niñas y educandas, y todas tenían criadas a su servicio y convivían con docenas de seglares. (...) Miguel Álvarez Cortés, obispo de Quito (1796-1801), escribe en una carta a Carlos IV que Santa Clara no tenía ni asomo de convento y se reducía a una casa de mujeres, en la que menos de la mitad eran “honestas y recogidas” (p.p. 602 y 605).

Tal vez estos contextos excesivos todavía mueven los imaginarios de algunos escritores que se permiten caracterizaciones hiperbólicas. Fajardo Valenzuela dice sobre *La esposa del Dr. Thorne*:

La célebre quiteña es presentada por medio de imágenes desahoradas: es viril, ninfómana, amazónica, estéril, viciosa, de una sexualidad salvaje e imposible, promiscua, capaz de las abyecciones más perversas, entre estas el incesto [...] La novela presenta una galería de personajes propios de la vulgaridad popular: monjas lesbianas, clérigos sementales, maridos

traicionados, pajes para todo servicio, etc. En este escenario reina, como la gran prostituta nacional, Manuela Sáenz (p. 286).

Precisa, también, que a pesar de las acusaciones sobre Denzil Romero en cuanto que responde tan solo a la escritura solicitada por el premio “La sonrisa vertical” que ganó con *La esposa del doctor Thorne*, “evidentemente, hay una finalidad lúdica y erótica perseguida por su escritura”, alimentada, como se ejemplificó, por un bagaje histórico fundamentado.

Lo anterior contrasta con lo que presenta Reinaldo Miño (1999):

Hay una novela porno premiada por una “sonrisa vertical” en España, novela de ya cuatro ediciones en que se degrada a Manuela. No voy a leerla. Este autor Romero me parece una ramera literaria que hace de la pornografía un sudo bussines propio del mundo capitalista. Hombres y mujeres nuestros han defendido a la agraviada. Para mí la sonrisa vertical o chueca con que se premia a este romariante por los senderos de la indecrada, se explica, mejor, por lo que este sujeto atribuye a Manuela y Rumazo González, autor serio, por ejemplo, niega: -Me cago en los ingleses, pone en labios de Manuela el novelista porno. Eso debe gustarles a los españoles que todavía se atragantan con Gibraltar a la puerta de su casa. O a los que quieren cobrar a Manuela su gesta libertaria. Sonrisa chueca, sonrisa infame (p. 120).

Este historiador termina su discurso así: “Los racistas nos inferiorizaron. Que se vayan al diablo. Yo siento el orgullo de ser quiteño y por eso amo a Manuela Sáenz, la Libertadora del libertador, quiteña heroica” (p. 226). Fíjense que el precitado historiador, en 1995, justifica todos sus argumentos a favor de Manuela apoyado, si se quiere, en un precepto de patriotismo: él es quiteño y todo lo que se diga de su quiteña heroica hay que mandarlo al diablo. Es lo que llamó von Hagen “la escuela de Quito” que se caracteriza por colocar una “aureola de santidad” en todo lo relacionado a Manuela Sáenz; y la escuela de Caracas que busca siempre su “descrédito”. Al final veremos cómo a pesar de la valoración actual

positiva y/o artística de algunos críticos de la novela de Denzil Romero, el estado venezolano se ha encargado que prevalezca la escuela de Quito.

## A favor de Denzil Romero

La venezolana Inés Quintero (2000) a propósito del estreno de la película “Manuela Sáenz, la Libertadora del Libertador”, del también venezolano Diego Rísquez, apunta que dicha película se queda en el discurso oficial de emparentar la vida de Manuela con la de Bolívar. Que tratándose de una biografía se excluyeron los logros independentistas de Manuela años antes de que conociera a El Libertador y los argumentos republicanos a través de sus cartas, que consolidó en su exilio en Paita. La película se basó en las tradicionales cartas de amor.

Quintero también resalta esa “escuela de Caracas” de la que habla von Hagen, cuando nos cuenta que el “censor piromaniaco” Augusto Mijares, Ministro de Educación en 1949 se encargó de enviar al fuego las “Memorias de Boussingault”, y ya Guzmán Blanco había mandado a quemar el aparte de las memorias de O’ Leary que hablaban sobre Manuela, un tanto para no enturbiar la heroicidad de Bolívar ante una mujer de connotadas conductas.

Roberto J. Lovera De Sola (1999) en un escrito leído en homenaje a Denzil Romero, enaltece el carácter literario y artístico de *La esposa del Dr. Thorne*. Dice que Denzil Romero no fue un “novelista histórico”, sino “anti histórico” y “contra histórico”, porque aunque estudió bien la historia, se encargó con sus ficciones de contradecirla. Y que en *La esposa del Dr. Thorne* es una novela “bella y diestramente creada” donde la Manuela que vive todas las instancias del erotismo, es una criatura inventada que vive sólo en la “calenturienta imaginación” del escritor, por lo que los argumentos de Rumazo González (ecuatoriano) y José Rivas Rivas (venezolano) carecen de sustento, pues no se está mutando la historia porque la Manuela de Denzil Romero es puro invento. Para De Sola:

*La esposa del Dr. Thorne* es la primera gran novela erótica de las letras venezolanas, sino en que en ella estriba un hecho diríamos que ecuménico: es una ficción no sólo certeramente construida, redactada en bella prosa insuperable, sino que es

a la vez un libro de un día y para todos los días, ello dados los dones artísticos que Denzil Romero convocó al invencionarla porque es novela perfecta sin duda alguna, basta examinarla sin prejuicios, y sin miedo a la sexualidad, para comprenderlo.

Y justifica ese erotismo argumentando que en la obra no sucede nada que dos amantes no puedan hacer en el lecho del amor, por lo que los que lo detractan son los mismos que censuraron la película “El último tango en París”.

Luis Barrera Linares en documento en línea (S/f), como Lovera De Sola, defiende la obra de Denzil Romero. Dice que basta que te metas con un héroe o un santo para que provoques un escándalo, y que el éxito de un libro está garantizado cuando se unen el “escándalo y la polémica”. Dice que Denzil Romero se valió de la autonomía del novelista para imaginar todo lo que la historia oficial ha omitido. Cita algunos titulares de prensa de la época de la publicación de la novela de Denzil Romero en los que se le quiere quemar, en los que lo retan a duelo y lo ofenden con juegos de palabras. Las críticas más ácidas eran de los intelectuales ecuatorianos, cuestión que le dio más fama a la novela.

Barrera Linares resalta el aspecto literario de la obra de Denzil Romero así:

Buena parte de sus personajes son simultáneamente explosivos y devastadores, volcánicos desatados, como lo fuera en su entusiasmo el autor que los creó, quien al parecer disfrutaba planteando al lector un reto y una apuesta permanentes. Sus relatos son trenes de palabras que golpean cual martillos incesantes la competencia cognoscitiva del lector. Algo así como jugar con la paciencia lingüística del narratario, a través de dos elementos fundamentales: 1. la selección de un léxico y unas estructuras sintácticas recurrentemente innovadoras, a veces arcaísmos reinventados, revisitados o recuperados de la historia del español. 2. La referencia a aspectos sexuales y escenas que para algunos especialistas lindarían entre lo erótico y lo porno, pero siempre interesantes.

## El triunfo de la escuela de Quito

José Rivas Rivas (1991), citado antes por Lovera De Sola, recoge más ampliamente los titulares de prensa y títulos de artículos que para la fecha habían arremetido en contra de la novela de Denzil Romero. En su obra *Carta de Manuela Sáenz a su Porno Detractor*, Rivas Rivas, a través de un largo texto epistolar, y bajo un recurso también de ficción, hace que una Manuela educada pero contundente desacredite histórica y literariamente la novela de Denzil Romero.

En este libro que se sirve de la estructura epistolar para en líneas generales reseñar la biografía de Manuela -la oficial- se acusa a Denzil Romero de imprecisiones históricas, de aberraciones gramaticales y literarias, de apátrida y de corrupto, entre otras cosas. Escrito un año después que el de Denzil Romero es, hasta hora, el más representativo argumento en contra de la novela de Denzil Romero, y que maneja los datos que se tenían para la época. Por ejemplo, Manuela dice en la carta que acepta la responsabilidad que implicó el hecho de escaparse de un convento a los 17 años con un hombre, “Fausto D’ Elhuyard, que si no satisfizo mi espíritu, por lo menos me facilitó la evasión de aquel ambiente, pues no era mi temperamento permanecer recluida en un recinto destinado únicamente a la meditación, el rezo y el culto a las imágenes” (p. 35). El supuesto reciente hallazgo de documentos históricos parece que imponen la idea de que el tal D’ Elhuyard, aunque existió, nunca estuvo en Quito para la fecha que se le achacan los amores con Manuela. Incluso se dice que era, para la fecha, Edecán de El Libertador en Venezuela.

El discurso epistolar de Rivas Rivas comienza con el respetuoso “Señor Denzil Romero:” y termina con un petitorio:

Permítale Ud. al Ecuador vivir en mí su pasión de libertad; deje Ud. en paz mi recinto heroico en la historia de América; dispéñeme el sosiego de la gloria de Bolívar. No deseo escuchar nunca más el aleteo de los cuervos; no quiero que me quemem de nuevo las brasas de la infamia (p. 146).

El estado venezolano se encargará de que se imponga la escuela de Quito.

En la sexta edición en 2010 del libro *Las más hermosas cartas de amor entre Manuela y Simón acompañadas de los diarios de Quito y Paita, así como de otros documentos*, de la Fundación Editorial El Perro y La Rana, de Venezuela, en la nota de los editores se dice que además de que el libro de distribución popular y gratuita descubre a una Manuela escritora y sensible, también descubre a un Bolívar con capacidad para el “ensueño amoroso”. En la nota se preguntan que “¿qué clase de conspiración o entendimiento ha habido para mantener a Manuela Sáenz como un personaje secundario en la Historia?” (p. 10). Reconoce (la nota) que los documentos que se publican son desconocidos en Venezuela y que la mayoría de ellos son tomados del libro del empresario, historiador y recientemente fallecido ecuatoriano Carlos Álvarez Saá.

El libro de Álvarez Saá, que tiene su quinta edición en Quito en 2008, se titula *Manuela: sus diarios perdidos y otros papeles*. Dicho texto consta de una biografía elaborada por Álvarez, del diario de Quito, de Paita, de extractos de escritos de Perú De Lacroix, de el epistolario, además de “palabras prologales”, Introducción, “papeles salvados”, nota del editor, fotografías y una conversación imaginaria con Manuela Sáenz, donde ella misma aclara, entre otras cosas, que no fueron posible los amores que le impusieron con D’ Elhuyard.

En las palabras prologales, Aurora Cevallos, esposa de Álvarez, explica cómo una familia de empresarios se dedica a la historia de Manuela, y cómo se propuso tiempo y dinero a conseguir, clasificar y validar todos los documentos perdidos, y agradece al Presidente Rafael Correa y a su ex-Ministra de Defensa el ascenso post-mortem de Manuela Sáenz al grado de Generala de la República del Ecuador. En la “introducción” se destaca el aporte de Álvarez que ayuda a “completar la historia” (p. 13).

En los “papeles salvados”, se hace referencia a que muchos de los giros de la historia y la literatura se deben a los papeles que a última hora son rescatados del fuego, entonces no hay que dudar que el baúl que rescató del fuego, en Paita, un “General de Bolívar”, el zuliano Antonio De La Guerra, contuviera realmente todos los documentos secretos que Álvarez Saá saca a la luz pública.

En la biografía de Manuela destacan las novedades de la Manuela escritora, y la mujer que luchó en la Batalla de Ayacucho, aunque Lovera

De Sola diga que eso fue imposible, la que llenó de ideas a El Libertador para que rescatara Guayaquil y fundara a Bolivia en el alto Perú, entre otras cosas. También se le achacan a “oscuras razones” el hecho de que por casi 130 años esos papeles estuvieran perdidos.

El editor del libro de Álvarez Saá, Rodrigo Villacís Molina, dice:

Más, en una polémica que no termina se ha dicho que los documentos que recoge este libro son falsos. En tal caso, pienso que no hay sino dos alternativas: o fueron copiados de los originales, o fueron inventados por alguien. Sí lo primero, ¿dónde están esos originales? Si lo segundo, ¿cuál es la mente que ha sido capaz de una creación tan asombrosa? (p.p. 17-18).

Y así como Reinaldo Miño, citado con anterioridad, el editor cierra diciendo: “Pero amén de esta argumentación, para mí es fácil creer en la autenticidad de estos documentos, por una razón muy personal: los siento impregnados de Manuela” (subrayado nuestro) (p. 18).

La publicación de esos libros tiene su origen mítico en el rescate que hizo el General De La Guerra de un baúl que contenía los papeles de Bolívar y Manuela. En carta que le envía a su esposa Pepa el 28 de diciembre de 1856, el General hace referencia a la carta enviada el 5 y explica de nuevo lo triste que fue la muerte de Manuela y cómo en medio del desorden y burlando la seguridad y las normas de higiene, llegó a rescatar, entre otras cosas, “un arcón de madera con sus cantos en cuero repujados, quemados en el frente y costado” (Álvarez Saá, p. 210) que contenía una serie de papeles invalorable. Von Hagen reseña la carta del 5 de diciembre donde ya De La Guerra le cuenta su esposa sobre la muerte de Manuela. En un tono romántico y conmovedor von Hagen dice que un viejo se encargó de quemar todas las pertenencias de Manuela y que la “destrucción fue completa” (p. 262). Lovera de Sola dice que nadie nunca ha visto esa supuesta carta del 28 de diciembre y que es imposible que alguien se encargara de recoger pertenencias de personas que estuvieron en contacto con la peste porque eso equivalía para la época lo que es hoy estar en contacto con una persona portadora del VIH.

## A manera de conclusión

Parece que en la historia oficial prevalece la escuela de Quito. Parece que la historia se sigue escribiendo y que lo que la literatura es hay que tratar de verlo sin estructuras canónicas ni preestablecidas. Lo que sí parece es que ese lenguaje que se encarga de instaurar realidades también nos está diciendo que la literatura, lo artístico, los imaginarios están por encima de los hechos, de la historia.

Si bien Denzil Romero levantó el mayor número de comentarios en contra del tratamiento que le da a la figura de Manuela Sáenz en su novela a través de un texto que se sirve de la “narración” como orden discursivo predominante, el discurso oficial debe valerse de la supuesta objetividad de los hechos que hacen referencia a la precitada heroína, y en los días presentes enmarca la gesta de la “Libertadora del Libertador” en textos historiográficos de fuentes primarias como cartas, diarios y documentos varios inéditos y revisados por expertos en el área, recogidos en *Las más hermosas cartas de amor entre Manuela y Simón acompañadas de los diarios de Quito y Paita, así como de otros documentos*. Los estudios preliminares de ese texto se sirven, como es lógico, de la exposición y la argumentación como órdenes discursivos para sustentar la historia oficial.

En la siempre dura lucha de la construcción de los imaginarios, la literatura latinoamericana actual se está encargando de desacralizar la historia oficial a través de una cada vez más novedosa novela histórica y los textos oficiales de los Estados de Gobierno Venezolano y Ecuatoriano de mantener y perpetuar los muy válidos ideales nacionalistas, históricos y culturales de dos personajes que le son comunes, Bolívar y Manuela.

En *Las Cuatro Estaciones de Manuela. Los amores de Manuela Sáenz y Simón Bolívar*, von Hagen agrega una “nota bibliográfica” (p.272). En ella, cita una larga lista cronológica de bibliografías que consultó para elaborar su larga “crónica”, otro tipo de texto que juega, como se sabe, con el referente histórico y la ficción o los artificios literarios; comenta algunas de las bibliografías y sin mayores detalles las inscribe como de la “escuela de Caracas” o la “escuela de Quito”. Uno de los textos comentado es Simón Bolívar de Gehard Masur (1948), el cual cataloga como “el mejor libro que se haya publicado hasta ahora sobre la vida de Simón Bolívar (...) cuida de eludir tanto el “descrédito” que busca la escuela de

Caracas como “aureola de santidad” de la escuela de Quito. Es un trabajo excelente” (p. 275).

¿Debe el texto literario, la novela, mantenerse en ese halo de neutralidad? ¿Debe el discurso oficial hacerlo? Como que no. Ninguno de los dos.

## Referencias

- Álvarez S., Carlos. (2008). *Manuela. Sus diarios perdidos y otros papeles*. Qta. Edic. Quito: Museo Manuela Sáenz.
- Barrera Linares, Luis. (s/f). *Homenaje a Denzil Romero. Las romerías de Denzil*. [Artículo en línea]. Caracas: USB. Disponible: [http://www.kalathos.com/may2000/las\\_romerías\\_completo.htm](http://www.kalathos.com/may2000/las_romerías_completo.htm) [Consulta: 2012, Julio 10]
- Burke, Peter. (2009). “Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro”. En: *Formas de hacer historia*. España: Alianza.
- García Márquez, Gabriel. (1989). *El General en su laberinto*. Bogotá: Oveja Negra
- Fajardo Valenzuela, Diógenes. (2009). “Estrategias de representación ficcional de la “Libertadora del Libertador”. En: *Independencia, independencias y espacios culturales. Diálogos de historia y literatura*. [Artículo en línea]. Bogotá: Universidad de Colombia. Disponible: [http://201.234.78.173:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000371475](http://201.234.78.173:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000371475) [Consulta: 2012, Julio 10]
- Lovera De Sola, Roberto J. (2009) *A diez años de Denzil Romero*. [Artículo en línea]. Caracas: Fundación Francisco Herrera Luque. [Consulta: 2012, Junio 21]
- Martínez Cuesta, Ángel. (1995). *Las monjas en la América Colonial 1530-1824*. [Libro en línea]. Thesaurus. Tomo L. Números 1, 2 y 3. Disponible: [http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/50/TH\\_50\\_123\\_594\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/50/TH_50_123_594_0.pdf) [Consulta: 2012, Junio 21]
- Ministerio para el Poder Popular para la Cultura. (2010). *Las más hermosas cartas de amor entre Manuela y Simón acompañadas de los diarios de Quito y Paita, así como de otros documentos*. Venezuela: El Perro y La Rana.
- Miño, Reinaldo. (1999). “Manuela Sáenz: presencia y polémica en la historia”. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*. N° 14. [Artículo en línea]. Disponible: <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1450> [Consulta: 2012, Junio 13]
- Quintero, Inés. (2000). *En torno a la película Manuela Sáenz. La libertadora del Libertador. Manuela Sáenz: Una biografía confiscada*. [Artículo en línea].

- Venezuela: UCV. Disponible: <http://www.analitica.com/bitblo/iquintero/manuela.asp> [Consulta: 2012, Junio 15]
- Ramírez, Sergio.(22-05-2012). “Ríos que van a dar en la mar”. Caracas: *El Nacional*. Siete días. P. 6.
- Rivas R., José. (1991). *Carta de Manuela Sáenz a su porno detractor*. Caracas: Centro Editor.
- Romero, Denzil. (2004). *La esposa del Dr. Thorne*. Venezuela: Alfadil.
- Sánchez, Iraida. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. *Letras*, 50, 61-81.
- Von Hagen, Víctor W. (1998). *Las Cuatro Estaciones de Manuela. Los amores de Manuela Sáenz y Simón Bolívar*. Buenos Aires: 4ta. Edic. Sudamericana.



## Reseñas

**Cuentos Inquietantes /  
Contos Inquietantes (2011) de  
Marcelo Carneiro Da Cunha, Marçal Aquino,  
Alberto Barrera Tyszka, Humberto Mata  
(Trad. Newi Tábora, Graciela Da Silva, Ricardo Tavares)  
Caracas: Ediciones Instituto Cultural Brasil Venezuela. 168 pp.**

**Alí E. Rondón**

Quizás la mejor apuesta a favor de este tributo bilingüe a la literatura policial que desde 2011 circula entre nosotros bajo el sello Ediciones Brasil Venezuela, sea la presentación. Una especie de luz amarilla intermitente para quien decida tomar la senda de Carneiro, Aquino, Barrera Tyszka y Mata.

“Brasileños y venezolanos, estos cuatro escritores comparten la misma mirada sobre el destino y los cálculos clásicos de la narrativa policial. El delito es difuso, inclasificable, accidental; la observación es equívoca, falible, inoperante; la deducción lógica es ambigua y controversial; el móvil está irremediabilmente camuflado en el juego huracanado del azar y el tras piés” (p. 7).

Quien sabe si la advertencia disparada así, a quemarropa, sea para televidentes asiduos a *La Ley y el orden*, *Wallander*, *Maigret* o fans de Agatha Christie. No suena a mera casualidad esa aclaratoria tajante de que esto es así y punto. En dos platos

“No hay manera de encontrar en estos relatos de crímenes ningún combate de inteligencias entre el detective y el delincuente, ninguna asepsia de laboratorio forense y, mucho menos, un claro límite entre el bien y el mal” (p. 7).

Para hablar de estos cuentos entonces, nada mejor que comenzar diciendo que su escritura exhibe una extraordinaria inventiva. Son crónicas de vidas inestables en busca de algún centro de gravedad. En **Diez años después, pequeña mejoría**, por ejemplo, Marcelo Carneiro Da Cunha reelabora con refinado sadismo la fábula aquella del cazador cazado. En **Boquerón** Humberto Mata dibuja con palabras la degradación progresiva de un funcionario policial que termina devorado por la perplejidad perturbadora del caso que investiga. **Un asunto sentimental** no es más que el pretexto inventado por Alberto Barrera Tyszka para pasear al protagonista por un bar, el apartamento, la Comisaria Central, la buhardilla de una vieja quiromántica, otra vez el bar y el basurero al final de una calle. Dicho de manera más sencilla: Emilio Arcaya aún no se recupera de la frustración y sigue con sus “pataletas adultas” por el abandono de Gisela. Pero quizás el más inquietante de estos textos sea **Echenique**.

Con él, Marçal Aquino nos estruja los razonamientos tortuosos de personajes que desconfían uno de otros, mientras esperan rescatar a un secuestrado de la guerrilla colombiana en plena selva. Para colmo el título del cuento proviene de una raíz cuya pócima desata alucinaciones en el narrador.

Con el respeto que nos merece el cineasta estadounidense Quentin Tarantino (1963- ) quisiéramos ahora comparar los méritos de **Cuentos inquietantes** con el catálogo nada prosaico de su filmografía. Al director y guionista de **Tiempos violentos, Perros de reserva, Asesinos por naturaleza, Kill Bill, Bastardos sin gloria y Django** se le ha acusado de cierta predilección por el crimen, la violencia exacerbada, los hechos sangrientos y las acerbas críticas lanzadas con sorna hacia la sociedad contemporánea. Pues bien, los autores de *Cuentos inquietantes* son aves agoreras que escriben con la misma desolación de Tarantino. Sus víctimas y victimarios rozan de cerca al lector con sus emociones. Riegan semillas habituales de duda, celos, envidia; tararean algún poema de Rafael Cadenas o la letra de boleros; recurren al pensamiento mágico y al licor como quien clama por una tregua para reponerse a su infierno particular, pero nada de tumbarse en la cama en silencio y clavar la mirada en el techo. Jamás disfrazan sus patologías de normalidad-como diría el Dr. César Landaeta. Que por ese camino Carneiro, Aquino, Barrera Tyszka y Mata nos sorprendan con obsesiones estéticas y nos dejen algo positivo es un plus, un valor agregado.

Es para sentirse muy recompensados en tanto lectores. A fin de cuentas, desde la primera línea sospechábamos que algo grave, gravísimo estaba a punto de pasarle a los personajes. Lo demás es esa ambientación que abre la puerta a revelaciones, a enigmas cada vez más terribles y oscuros. Es esa atmósfera en la que el suspenso, la acción y la tragedia se conjugan con un realismo único, tanto que el espectador se siente inmerso en un unitario para la televisión. Ah, y lo mejor, no echamos en falta los efectos especiales para quedarnos sin aliento.

A partir de la página 87 apreciamos-valga la paradoja-otra gran virtud del volumen. Allí comienza en portugués la conjura del proyecto ideado por Irlanda Rincón Chalbaud (Directora del Instituto Cultural Brasil Venezuela) y patrocinado por José Antonio Marcandes de Carvalho (Embajador de la República Federativa de Brasil). Impecable trabajo, señores. Desde ya esperamos el segundo título de esta colección que honra a la literatura binacional.



**The Basics of Essay Writing (2007)  
de Nigel Warburton.  
New York: Routledge. 117 pp.**

**Thays Adrián**

El ensayo académico ha sido objeto de numerosos libros y artículos en revistas especializadas por tratarse de un tipo de texto cuyo dominio resulta fundamental para alcanzar el éxito como estudiante y como futuro profesional. En el libro que nos ocupa, se hace énfasis en la necesidad de escribir buenos ensayos. Pero, ¿qué es un buen ensayo? En opinión de Nigel Warburton, un escrito claro y bien argumentado.

En diez capítulos, más introducción, conclusiones y referencias, el autor de este texto va explicando sistemáticamente cómo producir ensayos con las características antes mencionadas. El primero de ellos detalla la relación entre escribir y pensar pues la redacción de ensayos consiste en hacer de esta el punto de partida. Como segundo punto, quien escribe un ensayo debe sentarse a plasmar en la hoja de papel aunque sea unas pocas palabras, de lo contrario, no comenzará nunca. En esta fase del proceso se busca “soltar la mano”.

Algo que ha de tomarse en consideración tiene que ver con los dos tipos de textos que el autor incluye en su libro: las respuestas a las preguntas de un examen de desarrollo y los ensayos académicos. En su opinión, ambos comparten las mismas características.

El tercer capítulo, aunque breve, hace referencia a lo que Warburton califica como el peor error: desatender las instrucciones y no responder lo que se pregunta. Mientras que el cuarto atiende lo inherente al proceso de investigación y de planificación previo a la escritura del texto.

Seguidamente, en el quinto y en el sexto, hay diversas recomendaciones en cuanto a la manera en que se ha de comenzar, desarrollar y finalizar el ensayo. Estas aportan ideas respecto a la forma y al contenido del escrito. Por ejemplo, destacan la importancia de las oraciones iniciales y finales.

La ética del escritor, específicamente lo concerniente al plagio, se erigen en el punto central del capítulo 7. Se aportan también indicaciones en torno a la mejor forma de citar a fin de evitar que, sin intención de hacerlo, un escrito pueda incurrir en plagio.

Aspectos como la selección léxica (sustantivos, adjetivos, adverbios), gramatical (voz activa y voz pasiva) y el tono con el que debe escribirse el ensayo académico, forman parte del contenido del capítulo 8. Resulta oportuno destacar la profusión de ejemplos que aclaran cada una de las recomendaciones hechas por el autor.

El examen como género es el tema del capítulo 9. El autor afirma que esta clase de textos permite ejercitarse en la escritura de ensayos por tratarse de una de sus variantes.

Por último, en el capítulo 10 se hace énfasis en la importancia de la revisión y edición de los ensayos, porque estos siempre serán susceptibles de mejorarse, tanto en el plano formal como en su contenido.

Un valor agregado que posee el libro se halla en la síntesis del contenido de los capítulos presentada al final de cada uno de estos pues en ella se resume lo más importante.

A manera de cierre, resulta oportuno hacer hincapié en que -tal como se le utiliza en estas páginas- el vocablo ensayo no aplica al género literario que lleva este nombre sino al tipo de escrito académico que con frecuencia se le exige a los estudiantes durante buena parte de su vida académica.

**Introducción a la Semiótica de la Comunicación  
(2011) de Héctor Granados.  
Venezuela: Editorial Hispania, C.A. 253 pp.**

**Shirley Ybarra Guillén**

*Sobre el autor, la obra y su repercusión en la docencia: ¿Por qué leer el libro de Héctor Granados?*

Héctor Granados, autor del libro *Introducción a la Semiótica de la Comunicación*, es venezolano, profesor titular de la Universidad de Oriente y destacado investigador en semiótica de la comunicación. El calificativo apuntado es resultado de la labor investigativa que ha llevado a cabo en este específico tema de estudio: postgrado, asistente de cátedra, profesor y articulista de distintas revistas científicas.

Este autor presenta ante la comunidad académica un texto que no practica su título, sino que lo expone mientras desarrolla las teorías lingüísticas del siglo XX. Se trata de un material de información valioso para quienes aspiran adentrarse en el campo de la semiótica por dos razones: no deja de lado los fundamentos lingüísticos que procuran y permite comprender la comunicación como acto social. Dicho de otro modo, la obra de Granados ha sido identificada, por su propio autor, como una herramienta pedagógica pertinente en el nivel universitario, especialmente, entre aquellos que tienen la comunicación como centro de su quehacer profesional. En este sentido, el valor del libro radica en el establecimiento de una amalgama entre lingüística, semiótica y comunicación que permite: obtener información detallada sobre cada uno de los principios lingüísticos; constatar que la semiótica está presente en cada uno de los anteriores y se puede observar con ejemplos concretos; y comprender que la comunicación es un hecho social que está supeditado al lenguaje y al contexto social. En resumen, el texto es “un tres en uno” de temas densos y estrechamente relacionados que deben conocer los profesional de las diferentes áreas del saber, toda vez que deben interactuar con el mundo que los rodea a través de los medios de comunicación que tanto la sociedad como la tecnología han dispuesto para tal fin.

## Sobre el contenido: ¿Cómo se estructura el libro?

El libro *Introducción a la semiótica* de la comunicación se desarrolla en doce capítulos cuyos temas, para efectos de esta reseña, podrían ser comentados en dos grandes unidades temáticas: la semiótica en la lingüística y la semiótica en la comunicación. De esta forma se reportará el contenido del texto.

La obra se inicia con una prudente referencia a los orígenes, objetivos y definición de la semiótica, tal como lo hacen las publicaciones que con el tiempo se configuran en un establecimiento teórico. Así, al mejor estilo de Ferdinand de Saussure, Granados reporta una semiótica que data de tiempos remotos pese a que se erige como conocimiento científico desde el siglo XX. Este autor comenta que son distintas las definiciones conocidas hasta ahora sobre el término: “parte de la filosofía que se encarga de los problemas del lenguaje” (p. 21); “doctrina de la naturaleza esencial y las variedades fundamentales de la semiosis posible” (p. 23); “disciplina encargada de estudiar procesos de comunicación” (p. 31); entre otras. No obstante, la concepción de semiótica que subyace en la extensión de este libro es la siguiente: “teoría de la representación (a través del lenguaje) (p. 23)”. A partir de esta última definición, el profesor Granados presenta una pedagógica distinción entre semiótica y semiología que denota la interdependencia. En este contexto se apuntan la semiosis y la significación como objetos generales de la semiótica y, desde un punto de vista más específico, procurará analizar y explicar el funcionamiento interno de los sistemas de significación y su realización en los procesos de comunicación.

El libro establece los fundamentos lingüísticos de la semiótica y apunta hacia el estructuralismo como primera instancia que sistematiza los estudios del lenguaje. Así, se mencionan distintas realidades lingüísticas, que descansan sobre la base de los postulados de Saussure, Pierce, Barthes, Jakobson, Benveniste; entre otros, y su correspondencia con la semiótica: *la lengua es un sistema*, esta aseveración alude a una concepción semiótica toda vez que se trata de un sistema de signos; *en la lengua solo hay diferencias*, tal como ocurre en cualquier sistema semiótico; *en la lengua no hay elementos aislados*, así tampoco los hay en los sistemas semióticos; *la lengua es forma y no sustancia*, es otro principio básico que comparten tanto la lingüística como la semiótica; *el desarrollo metafórico*

y *metonímico* es un concepto desarrollado en el plano lingüístico que ha permitido estrechar vínculos, consustanciales y espontáneos, con la semiótica; la noción de *pertinencia como función lingüística* también reviste una propiedad semiótica.

Los lectores atentos evidenciarán la forma cómo el autor, en la primera unidad temática, se pasea por los principios lingüísticos al tiempo que logra relacionarlos con la semiótica, demostrando cómo se integra esta disciplina a los conceptos lingüísticos para darles una forma distinta, para algunos más completa, de concretar los estudio del lenguaje.

En la segunda unidad temática el autor integra lingüística y comunicación en un todo teórico que inicia con la translingüística o la etapa evolutiva de la lingüística que permitió ampliar sus horizontes y apuntar hacia la semiótica. En este contexto, Granados, expone cómo se ampliaron y modificaron los conceptos y los alcances de las ideas estructuralistas: la lengua como forma; las dicotomías lengua/ habla y sintagma/paradigma; el desarrollo metafórico y el metonímico del discurso; el signo; la lengua como sistema de signos, etc. De todo esto se colige, efectivamente, que la lengua es un sistema de signos y, por tanto, tiene una naturaleza semiótica que procura principalmente establecer la comunicación.

Después de todo lo anterior, Granados, comenta el modelo lingüístico de la comunicación e indica explícitamente que se han conocido distintos estudios sobre la comunicación verbal: unos, centrados en el emisor; otros, en el discurso y otros, en el destinatario. Sin embargo, deja entrever visos pragmáticos: los investigadores han centrado su atención en la intencionalidad del orador de los discursos, en diferentes actos de comunicación, y en la competencia comunicativa o capacidad de los hablantes y oyentes para establecer actos concretos de comunicación. De la misma manera, reporta el modelo semiolingüístico de la comunicación como aquel que considera la semiótica como el estudio de los procedimientos de comunicación o el estudio de los medios utilizados para influir sobre otros y que son conocidos por quienes serán influenciados. El centro de este modelo es “la manera como se manifiesta un mensaje (...) en un acto concreto de comunicación” (p. 155) y una de sus virtudes consiste en revelar el tipo de relación social que establece el emisor con el receptor. Por último, Granados, presenta el modelo funcional de la comunicación

en el cual destaca la teoría de Jakobson relacionada con las funciones del lenguaje y de la comunicación; así, encontramos en la obra las nociones de función emotiva, conativa, referencial, fáctica, metalingüística, poética; y la función ilocutiva relacionada con la premisa decir algo es hacer algo.

## Consideraciones finales

La obra de Granados constituye una interesante referencia para quienes se preocupan por los estudios del lenguaje, toda vez que investiguen sobre el circuito de las palabras en el intercambio lingüístico; las funciones del lenguaje; los factores de la comunicación; la intencionalidad comunicativa y la nueva forma de hacer semiótica. Quienes conocen *grosso modo* estos temas conocen también sus exponentes y de alguna manera sus postulados. Igualmente reconocen el valor de los aportes que han ofrecido los lingüistas, mencionados en este trabajo, pues han contribuido al desarrollo de la lingüística y la han convertido en una disciplina tan compleja como versátil susceptible de incorporarse a distintas áreas del saber para profundizar sus niveles de análisis. Todos, en conjunto o por separado, han hecho de la lingüística la compleja disciplina que conocemos hoy.

No obstante, uno ha quedado fuera. Como debe esperarse Noam Chomsky es el gran ausente. Solo en contadas alusiones la obra de Granados se refiere la teoría chomskyana. El viejo Chomsky –que no el nuevo– describe un hablante oyente que no es afectado por condiciones sin valor gramatical como: las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios del centro de atención e interés, y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real. Este hablante-oyente ideal no es, evidentemente, el emisor-orador referido en la comunicación, tampoco es el enunciador descrito en el contexto de los géneros discursivos ni el interpretante propuesto en el marco de la comunicación y la significación. Si no es ninguno de estos, no es un sujeto participante de la realidad del lenguaje, puesto que en la realidad del lenguaje todos los componentes de la comunicación afectan los mensajes y las condiciones del intercambio comunicativo; no existen las comunidades lingüísticas absolutamente homogénea; las condiciones sin valor gramatical sí afectan al locutor: gestos, preocupaciones, ruidos, canales de comunicación, características de

los participantes del hecho comunicativo, distracciones, los temas; entre otras situaciones, afectan y modifican los mensajes y los significados. El autor del libro que reseñamos se refiere, desde el primer capítulo hasta el último, a la teoría de la representación a través del lenguaje y demuestra la presencia de esta en las diferentes teorías lingüísticas expuestas; Grados precisa una concepción social de los temas claves del libro. Así pues, incluir los postulados del gran lingüista judeo-amaericano, en este trabajo, sería incoherente.



## **Autores de la revista LETRAS**

**Mariana Libertad Suárez:** Profesora Titular de la Universidad Simón Bolívar. Autora de los libros de investigación: *Criaturas que no pueden ser: narradoras venezolanas en el postgomecismo* (Monte Ávila Editores, 2005); *Sin cadenas, ni misterios: representaciones y autorrepresentaciones de la intelectual venezolana 1936- 1948* (CELARG, 2009); *Una ficción apretada en el pecho: memoria y contramemoria en Anastasia* (1955), de Lina Giménez (Monte Ávila Editores, 2012) y *Déjame que (me) cuente: intelectuales limeñas en el Perú de los cuarenta* (ArCibel editores, 2012).

**Maria Elena D'Alessandro Bello:** Nació en Caracas. Doctora en Letras, Universidad Simón Bolívar (2008); Diplomado en Estudios Avanzados en Lexicografía, UCAB-Casa de Bello (2006); Magíster en Literatura Latinoamericana Contemporánea, Universidad Simón Bolívar (1989); Licenciado en Letras, Universidad Católica Andrés Bello (1984) y Bachiller en Humanidades, Colegio Mater Salvatoris (1977).

Ha sido docente en diversas universidades nacionales: Pedagógico de Caracas, Doctorado en Cultura (2010); Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica Andrés Bello (2006-2008); Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad Simón Bolívar (2002-2004) y Departamento de Humanidades de la Universidad Metropolitana (1988- 1990). Asimismo ha sido profesora de castellano y literatura en educación media y ciclo diversificado en los colegios Santo Tomás de Aquino (1983-1989) y Santa Rosa de Lima (1986-1987).

Su actividad como investigadora en el campo de literatura venezolana y latinoamericana contemporánea ha sido reconocida con el Premio Fernando Paz Castillo (1992) mención Ensayo y Crítica Literaria por la obra: *La novela urbana en Latinoamérica durante los años 1945 a 1959*. Asimismo ha publicado *Diccionario de habla coloquial de Caracas* (2009) y artículos para revistas especializadas y/o arbitradas, además de haber participado en diversos congresos, nacionales e internacionales, con ponencias vinculadas a la literatura urbana venezolana y latinoamericana contemporánea.

Asimismo, ha desarrollado una importante experiencia empresarial en Petróleos de Venezuela, S.A. (1989 – 2000) como Supervisora de Centro de Información y Documentación, Supervisora de Adiestramiento Secretarial y Analista de Publicaciones editadas por la empresa; así como con diferentes casas editoriales.

**Ender Andrade:** Miembro del Plan II (Programa de Generación de Relevo) del Departamento de Español y Literatura de la Universidad de Los Andes, Táchira. Estudiante de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura, de la Universidad de Los Andes, Táchira.

**Marisol García Romero:** Profesora titular del Departamento de Español y Literatura de la Universidad de Los Andes, Táchira. Doctora en Filología Española por la Universidad Autónoma de Barcelona. Dicta clases en la Especialización en Promoción de la Lectura y Escritura. Ha escrito artículos sobre escritura en la universidad en revistas nacionales e internacionales.

**Ada N. Rodríguez:** Docente Activo. Categoría Agregado. D.E. UPEL-IPB. Lic. en Idiomas Modernos, UCV. MSc. en Letras, mención Literatura Comparada UCV. Mg. en Lingüística. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, UFT. PPI (2007-2009) y PEI (2011-2013). Ha publicado en Opción, Laurus, Synergies Venezuela, Núcleo, Textura y Educare. Miembro de la Asociación Venezolana de Semiótica y árbitro de la Revista Opción.

**Roger Bastidas:** Docente de la Escuela de Talentos Deportivos. Barinas. Profesor en Lengua Extranjera, mención inglés, UPEL-IPMAR. Mg. en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. UPEL-IPB.

**Yaritza Cova Jaime:** Profesora de Lengua Materna, mención Lengua Española, con Maestría en Lingüística. Actualmente se encuentra realizando el Doctorado en Pedagogía del Discurso en el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Se desempeña como profesora del área de Lengua en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM). Es la Coordinadora del Programa de Pregrado de Lengua Castellana y Literatura. Ha participado como ponente en innumerables eventos nacionales e internacionales, también como jurado en concursos de oposición, trabajos de grado y de ascenso en la UPEL y otras universidades, además de ser tutora de postgrado. Por otra parte, ha dictado cursos y talleres en el área de Lengua y ha publicado artículos y libros.

**Freddy José Monasterios:** Profesor en Lengua Materna, Mención Literatura, egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en 1990. Magíster en Literatura Latinoamericana, obtenido en el IPC en 1996. Culminación de la escolaridad (sólo falta tesis) de la Maestría en Lingüística en el IPC. Docente de Escuela Básica, desde 1989 hasta 2011. Docente Tiempo Completo en la Cátedra “Estructura del Español” del Departamento de Castellano, Literatura y Latín del IPC desde 1997. Dicta las asignaturas Lengua Española, Gramática I y II, Introducción al Estudio de la Lengua y Litera-

tura Brasileña (en pregrado), y colaborador en la Maestría en Literatura Latinoamericana. Participación en eventos locales, nacionales e internacionales como asistente, ponente o dictando talleres. Publicación en las Revistas Letras del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”(IVILLAB) y miembro del Consejo de Arbitraje, Topoi del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín del IPC., Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL), y colaborador en la revista Investigación y Postgrado (UPEL). Se desenvuelve en las ramas de investigación de la Literatura Brasileña y Análisis del Discurso. Actualmente elaborando trabajo de grado en el Doctorado de Cultura: América Latina y el Caribe en el IPC – UPEL.

**Alí E. Rondón.** Docente, ensayista, crítico de cine y Magíster en Literatura Norteamericana e Inglesa, Universidad de Nueva York (1981). Colaborador de publicaciones literarias nacionales e internacionales. Libretista de micro programas culturales para Radio Nacional de Venezuela. Fue Jefe de la Cátedra de Literatura en el Departamento de Idiomas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Ha publicado *Detrás del Mito* (Planeta. 1998) y *Mundo Mítico de Ernest Hemingway* (Fedupel, 1999), entre otros.

**Thays Adrian:** Licenciada en Letras (UCV). Profesora de Lengua Castellana y Literatura. Magíster en Lingüística (IPC). Doctora en Cultura por la UPEL. Ponente en diferentes eventos nacionales e internacionales. Ha publicado en diversas revistas: *Investigación y Postgrado*, *Tópica Extensa*, *Textura*, entre otras. Actualmente se desempeña como profesora de pre y postgrado del Departamento de Castellano, Literatura y Latín del IPC.

**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.



## Índice previo vol. 53

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 Nº. 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°. 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 Olivares* 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 N°. 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°. 85 Vol. 53 (Año 2011)

Valor: 0.5 Ut.

Disponibilidad: A la venta

### Tabla de Contenido:

- \* Nuevas perspectivas en el hispanismo. Español de américa. Español europeo.  
*Luis Álvarez León* 13
- 1. Amerindios Venezolanos y textos escolares: las expectativas de la discriminación antes del currículo nacional bolivariano.  
*Luisana de Lourdes Bisbe Bonilla* 37
- 2. 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
- 3. El discurso educativo de la escuela pública en la Venezuela colonial.  
*Shirley S. Ybarra Guillén* 111
- 4. La naturaleza del arte de la narración.- Una aproximación al enfoque de William Lavov en un cuento de O. Henry. *Jesús Antonio Medina Guilarte* 145

Entevista con el Dr. Ángel Rosenblat	161
Entevista con el Profesor Mario Torrealba Lossi	165
Reseñas:	
* Si así eres a rayas como serás en pelotas de Carla Margarita González. <i>Rita Jáimez</i>	169
* La comunidad sorda de Caracas: una narrativa sobre su mundo de Ana María Morales García. <i>Norma González de Zambrano</i>	171
* Hijos brillantes, alumnos fascinantes. No hay jóvenes difíciles, sino una comunicación inadecuada de Augusto Cury. <i>José Rafael Simón</i>	177

## LETRAS N°. 86 Vol. 54 (Año 2012)

Valor: 0.5 Ut.

Disponibilidad: A la venta

### TABLA DE CONTENIDO:

1. Nota sobre la permeabilidad prologal en el libro del Arcipreste de Hita. <i>Ray Luna Rodríguez</i>	13
2. Dos caminos del mestizaje lingüístico. <i>Jorge Gómez Rendón</i>	43
3. Un estudio textual como aporte al ejercicio de la ciudadanía. <i>María Magnolia Claudeville Abreu</i>	79
4. La lectura extensiva en inglés. Una propuesta teórica para mejorar la comprensión de lectura en estudiantes de secundaria en Venezuela. <i>Idami Nieves y Carlos A. Mayora</i>	105
5. Hacia una didáctica integrada de la argumentación escrita. <i>Érika Campos Fernández</i>	137
6. Boris Izaguirre o la importancia de ser Miss Venezuela. <i>Luis Alfredo Álvarez Ayesterán</i>	153
Reseñas:	
* Saberes y prácticas escolares. <i>Ana María Morales García</i>	169
* Shakespeare para principiantes. <i>Alí E. Rondón</i>	
* La divina comedia. <i>Jackeline Méndez González</i>	175

## Indices Previos. Serie Cuaderno Pedagógico Del Cillab

Cuaderno Pedagógico Del Cillab Nº 1	Un Enfoque Integrador De La Didáctica De La Lengua Materna	Lucía Fraca De Barrera	Pp. 35
Cuaderno Pedagógico Del Cillab Nº 2	Reforma Educativa. Creatividad Y Praxis Docente	Hilda Inojosa	Pp. 33
Cuaderno Pedagógico Del Cillab Nº 3	Enseñanza De La Lengua	Yajaira Palencia De Vilalobos	Pp. 47
Cuaderno Pedagógico Del Cillab Nº 4	El Club De Lengua Democracia, Comunicación Y Motivación En La Clase De Lengua Materna	Sergio Serrón Martínez	Pp. 40
Cuaderno Pedagógico Del Cillab Nº 5	El Área Lenguay Literatura En La 1º Y 2º De Educación Básica: Una Propuesta Didáctica	Anneris Pérez De Pérez – María Elena Díaz Jaimes	Pp. 35
Cuaderno Pedagógico Del Cillab Nº 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 Metalin- guísticas Hacia Una Reflexión De La Lengua Ma- terna En El Aula Parte Ii	Lucía Fraca De Barrera – Sandra Maurera – An- gérica 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