ACTA UNIVERSITATIS STOCKHOLMIENSIS
Romanica Stockholmiensia
26

ACTAS
del

II CONGRESO DE HISPANISTAS Y LUSITANISTAS NÓRDICOS

Estocolmo, 25-27 de octubre de 2007

A C T A S
do

II CONGRESSO DE HISPANISTAS E LUSITANISTAS NÓRDICOS

Estocolmo, 25-27 de Outubro de 2007

Instituto Cervantes
Bryggargatan 12
S-111 21 Stockholm

Departamento de Español,
Portugués y Estudios Latinoamericanos
Universidad de Estocolmo
S-106 91 Stockholm

© Acta Universitatis Stockholmiensis y Los autores,
Estocolmo 2009

ISSN 0557-2657
NIPO (503-08-038-8)

Distribuidor: eddy.se ab, Visby (Suecia)

Índice

Prólogo ix

Sección 1 CORTESÍA, FORMAS DE TRATAMIENTO Y MARCADORES DISCURSIVOS

María BERNAL
Cortesía e interacción en contextos con diferente grado de formalidad: la conversación coloquial vs. la situación de juicio 12

Nadezhda BRAVO CLADERA
La retrocanalización como una realización de la interacción: algunos usos de mm *y* mhm *en español* 25

Mario LÓPEZ CORDERO
La (des)cortesía en la comunicación mediante ordenador. Los correos electrónicos entre profesor y alumno 43

Liisa MELO E ABREU
Case-study sobre as formas de tratamento no PE: O caso particular de tu *e* você 54

Annette MYRE JØRGENSEN
Juan Antonio MARTÍNEZ
'Tronco/a' *usado como marcador discursivo en el lenguaje juvenil de Madrid* 67

Sección 2 DIDÁCTICA Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

Isabel DE LA CUESTA
La imagen de España e Hispanoamérica en los manuales de español utilizados en la enseñanza secundaria en Suecia 83

José María IZQUIERDO
Recordar, resistir, para poder soñar. Explotación didáctica en formato webquest de la literatura de la memoria de la Guerra civil española 103

Renata JUNQUEIRA DE SOUZA
Cyntia Graziella GUIZELIM SIMÕES GIROTTO
Dagoberto BUIM ARENA
Ana Maria DA COSTA SANTOS MENIN
Literatura na escola: espaços e contextos. A realidade brasileira e portuguesa 119

Inmaculada MORENO TEVA
Estudio evolutivo de las secuencias formulaicas en aprendientes suecos de E/LE 132

Belén RAMBLA LOP
Una experiencia didáctica de e-learning con estudiantes finlandeses. La historia de Anna 151

Arantxa SANTOS MUÑOZ
La enseñanza de los sufijos apreciativos en E/LE 160

Sección 3 GRAMÁTICA

Johan FALK
El valor epistémico de las formas R *y* deber *en español* 176

JUKKA HAVU
La perífrasis 'acabar de + inf.*': ¿una expresión resultativa o un pasado reciente?* 197

Taina HÄMÄLÄINEN
Delimitación aspectual y delimitación del objeto directo: estudio contrastivo finés-español 205

Ilpo KEMPAS
La elección entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto en el español peninsular en relación con la distancia temporal y el origen geográfico del informante: caso 'hace dos minutos' / 'hace dos horas' 221

Otto PRYTZ
Los sufijos como "células madre" a disposición para generar nuevas unidades léxicas 239

Begoña SANROMÁN VILAS
Del sentido a la expresión: los actantes en una clase de predicados nominales 246

Birte STENGAARD
Sobre la desaparición del futuro del subjuntivo del español 260

Ingmar SÖRHMAN
Aspectualidad y modalidad en el pluscuamperfecto español desde una perspectiva románica 266

Thora VINTHER
El complemento predicativo en español.....276

Sección 4 LITERATURA, NARRATIVA Y SOCIEDAD

Ken BENSON
El Siglo de Oro y las historias literarias 'foráneas'. Sobre recepción y didáctica de la literatura hispánica en Suecia.....296

Mauro CAVALIERE
Comparando O Último dos Moicanos *de James Fenimore Cooper e* O Guarani *de José de Alencar: a adaptação americana do romance histórico europeu*.....316

Claudio CIFUENTES-ALDUNATE
Del micro-relato y sus componentes.....326

Christian CLAESSON
El pozo*: escribiendo el autor* 338

Inger ENKVIST
La historia de Rigoberta Menchú Tum, el mundo universitario y el concepto de la verdad 352

Oscar GARCÍA
Horacios Castellanos Moya: ejemplo de la nueva narrativa centroamericana.....365

Sergio INFANTE
Aquello que la historia no quiere recordar. Reescritura de una masacre 373

Auli LESKINEN
Una aproximación deconstructiva para analizar el cambio lingüístico y literario producido por la novelística de Diamela Eltit en la narrativa chilena en 1983-1998.....384

Ingrid LINDSTRÖM LEO
Temas principales de la novelística tardía de Carmen Martín Gaite 394

Ana Maria DA COSTA SANTOS MENIN
Um diálogo literário e histórico, retratos do Brasil: procedimentos e avaliação da análise literária em Alencar, Azevedo e Lispector....400

Débora ROTTENBERG
Articulación de la diferencia indígena-inglés en la novela argentina de Tierra del Fuego 413

Adrián SANTINI
Mitificación y violencia en Lituma en los Andes *de Mario Vargas Llosa* 423

Victoria THÖRNRYD
La diferencia entre subversión y trastrocación y su implicancia ética en cinco cuentos de Ángeles Mastretta 446

Sección 5 POESÍA Y FILOSOFÍA

María Pilar PALOMINO
La función del intelectual en María Zambrano. ¿Neorromanticismo o compromiso religioso? 458

Fredrik SÖRSTAD
La poesía existencial de José Hierro.....469

Petronella ZETTERLUND
«La casa de la mirada» de Octavio Paz: un collage de imágenes 475

Sección 6 VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y SOCIEDAD

Angela BARTENS
La construcción de 'Nosotros' y 'Ellos' en los editoriales de las FARC y del ELN (Colombia) 494

Erla ERLENDSDÓTTIR
'Huracán*': voz antillana en las lenguas nórdicas* 509

Graciete S. C. LONDRIM
O movimento metafórico no norueguês e no português 521

José SANTISTEBAN
¿Existe un estándar del andaluz? 537

Eeva SIPPOLA
La variación estilística en el chabacano - el caso de los relativizadores.....547

Prólogo

Este volumen recoge las Actas del II Congreso de Hispanistas y Lusitanistas Nórdicos, que tuvo lugar en Estocolmo del 25 al 27 de octubre de 2007. Con este congreso se dio seguimiento a la iniciativa tomada por los profesores Ken Benson, José Luis Girón Alconchel y Timo Riiho de reunir a los hispanistas de los Países Nórdicos, iniciativa que se plasmó en el I Congreso de Hispanistas Nórdicos celebrado en Madrid en 2005.

El II Congreso fue organizado por el Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Estocolmo en colaboración con el Instituto Cervantes de Estocolmo. Los responsables de la organización fueron los profesores Lars Fant, Johan Falk y María Bernal, y los sucesivos directores del Instituto Cervantes, Gaspar Cano Peral y Ferrán Ferrando Melià. La denominación del congreso fue modificada a partir de esta segunda edición para reflejar más claramente su carácter iberorrománico.

Las sesiones paralelas se celebraron en la Universidad de Estocolmo, situada en el campus Frescati, mientras que la sesión inaugural y las dos conferencias plenarias tuvieron lugar en los locales del Instituto Cervantes, en el centro de Estocolmo.

Los plenaristas, la Dra. Isabel Hub Faria de la Universidad de Lisboa y el Dr. Humberto López Morales de la Real Academia Española, dictaron las siguientes conferencias:

> Isabel Hub Faria: *Percepção e compreensão do português falado e escrito: alguns exemplos de estudos sobre o português europeu e o português brasileiro recentemente realizados na Universidade de Lisboa*
> Humberto López Morales: *El léxico hispánico de hoy: ¿globalización o no globalización?*

El II Congreso de Hispanistas y Lusitanistas Nórdicos reunió 116 participantes de Dinamarca, Finlandia, Islanda, Noruega y Suecia. En el congreso fueron presentadas 68 ponencias sobre una amplia gama de temas de literatura y lingüística. Las comunicaciones que finalmente forman este volumen de actas aparecen agrupadas en seis áreas temáticas:

Sección 1	Cortesía, formas de tratamiento y marcadores discursivos
Sección 2	Didáctica y aprendizaje de segundas lenguas
Sección 3	Gramática
Sección 4	Literatura, narrativa y sociedad
Sección 5	Poesía y filosofía
Sección 6	Variación lingüística y sociedad

No se ha hecho ninguna división entre los estudios redactados en español o en portugués, sino que ambos tipos aparecen juntos en sus respectivas secciones temáticas bajo el apellido del autor o de la autora. El texto de las conferencias plenarias no aparece en estas actas.

Las Actas se publican en el sistema electrónico DIVA, que es la base de publicaciones científicas editadas por la Universidad de Estocolmo. Las Actas están también provistas de un número NIPO que permite su accesibilidad en todas las bibliotecas científicas de España.

Al consultar las Actas on-line se puede acceder a los estudios a través del nombre del autor o de la autora, del título del estudio o del título de la sección. La referencia de un estudio publicado en DIVA se indica de la siguiente manera:

Claesson. C. 2009. "*El Pozo*: escribiendo al autor". Actas del II Congreso de Hispanistas y Lusitanistas Nórdicos. DIVA (www.su.se). Base electrónica de publicaciones científicas de la Universidad de Estocolmo.

Los dos Congresos de Hispanistas y Lusitanistas Nórdicos celebrados en Madrid y Estocolmo han iniciado una nueva tradición a la que se dará continuación, también en tierras lusas: el próximo congreso tendrá lugar en Lisboa en 2010.

Estocolmo, enero de 2009

Lars Fant Ferrán Ferrando Melià Johan Falk María Bernal

Sección 1 CORTESÍA, FORMAS DE TRATAMIENTO Y MARCADORES DISCURSIVOS

María BERNAL
Cortesía e interacción en contextos con diferente grado de formalidad: la conversación coloquial vs. la situación de juicio

Nadezhda BRAVO CLADERA
La retrocanalización como una realización de la interacción: algunos usos de mm *y* mhm *en español*

Mario LÓPEZ CORDERO
La (des)cortesía en la comunicación mediante ordenador. Los correos electrónicos entre profesor y alumnos

Liisa MELO E ABREU
Case-study sobre as formas de tratamento no PE: O caso particular de tu *e* você

Anette MYRE JØRGENSEN
Juan Antonio MARTÍNEZ
*'*Tronco/a*' usado como marcador discursivo en el lenguaje juvenil de Madrid*

María BERNAL

Universidad de Estocolmo

Cortesía e interacción en contextos con diferente grado de formalidad: la conversación coloquial vs. la situación de juicio

1 Introducción

En la tesis doctoral *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española* (Bernal 2007) se analizó la conversación informal, a través de las grabaciones de registro coloquial que componen el corpus Val.Es.Co (Briz y grupo Val.Es.Co. 2002), y se propuso una clasificación de diferentes tipos de actividades de cortesía y de descortesía. Consideramos interesante la posibilidad de estudiar la interacción en diferentes tipos de discurso y contrastar, entre otros, el uso de estos comportamientos (des)corteses en situaciones de carácter institucional. Concretamente, en el proyecto de investigación *Prácticas discursivas y sociales en el contexto judicial: interacción, face y actividades de (des)cortesía durante el juicio del 11-M (Madrid 2004)*, financiado por la Escuela de Investigadores en Lenguas Románicas (FoRom), pretendemos rastrear su presencia, además de la de otros fenómenos, en un contexto institucional que se caracteriza por un elevado grado de formalidad: la situación de juicio. Nos valdremos de un corpus reunido en torno a la vista del juicio por los atentados terroristas del 11 de marzo de 2004 en Madrid. En esta comunicación presentaremos los objetivos generales del recién iniciado proyecto y, basándonos en la categorización propuesta en la mencionada tesis doctoral, ejemplificaremos una serie de actividades de (des)cortesía en tal contexto institucional, si bien un análisis más exhaustivo quedará pendiente para posteriores trabajos.

2 La tesis

En nuestro trabajo de tesis doctoral, se realizó un análisis de dieciocho conversaciones coloquiales extraídas del corpus Val.Es.Co. (Briz y grupo Val.Es.Co. 2002) en el que se enfocaron las actividades de imagen realizadas por los participantes para ver cómo se negocian en la interacción los contenidos de imagen. El resultado del análisis proporcionó una serie de actividades, tanto de cortesía como de descortesía, que fueron interpretadas en función

del efecto interpersonal causado en el intercambio en concreto; esto es, la categorización de actividades como corteses o descorteses no responde a los significados convencionales, sino a la evaluación que el receptor hace en la interacción. En las Tablas 1-5 se resumen las actividades relacionadas con la *cortesía* propuestas en Bernal (2007). En primer lugar, se detectaron las siguientes actividades relacionadas con la cortesía estratégica, orientada a disminuir el riesgo de amenazas en la interacción, sea de modo simultáneo (atenuación) o efectuando alguna acción a posteriori (reparación); véase la Tabla 1:

Cortesía	**Actividades orientadas a:**
Estratégica / Atenuadora	A. Divergencias de opinión B. Temas conflictivos C. Otras amenazas
Estratégica / Reparadora	A. Interrupciones e intromisiones en el discurso del interlocutor B. Autocríticas

Tabla 1. Cortesía estratégica en interacciones entre familiaries y amigos.

La cortesía valorizante tiene por objetivo ensalzar la imagen del interlocutor, lo cual se puede realizar mediantes actos como halagarle directamente (su capacidad intelectual, su físico), elogiar objetos de su pertenencia o alabar a alguna persona de su círculo familiar y de amigos:

Cortesía	**Actividades orientadas a:**
Valorizante	A. Halagar al interlocutor B. Elogiar algún objeto posesión del interlocutor C. Elogiar a alguna persona allegada al interlocutor

Tabla 2. Cortesía valorizante en interacciones entre familiaries y amigos.

La cortesía de grupo fomenta los lazos de unión entre los miembros del grupo. En la Tabla 3 se pueden visualizar los diferentes tipos de actividades localizados en el corpus Val.Es.Co. También se incluyó *descortesía no auténtica* o apariencia de descortesía al usar palabras soeces e insultos, pero que en situaciones de confianza y amistad, no tiene efecto negativo:

Cortesía	**Actividades orientadas a:**
De Grupo	A. Fomentar la realización de actividades conjuntas B. Defender al propio grupo ante comentarios negativos de terceros C. Recordar vivencias compartidas D. Ridiculizar a terceros
De Grupo	Actividades aparentemente descorteses entre los hablantes mismos

Tabla 3. Cortesía de grupo en interacciones entre familiaries y amigos.

Las interacciones entre familiares y amigos propician una cortesía ritual realizada en las situaciones de encuentro y de visita, muy frecuente en los materiales, donde detectamos las siguientes actividades:

Cortesía	**Actividades orientadas a:**
Ritual (en la situación de encuentro)	A. Iniciar un encuentro conversacional B. Cerrar un encuentro conversacional
Ritual (en la situación de visita)	<u>Anfitrión</u> A. Hacer ofrecimientos de comida y bebida a los invitados B. Insistir en los ofrecimientos a los invitados C. Prevenir posibles fallos en los ofrecimientos D. Velar por la comodidad de los invitados E. Interesarse por los asuntos de los invitados F. Interesarse por la salud de los invitados, sus familiares o personas allegadas <u>Invitado</u> G. Elogiar los ofrecimientos realizados por los anfitriones H. Elogiar las pertenencias u otros asuntos relacionados con los anfitriones I. Interesarse por la salud de los anfitriones, sus familiares o personas allegadas J. No querer causar molestias a los anfitriones K. Interesarse por los asuntos de los anfitriones L. Interceder en favor de los hijos de los anfitriones

Tabla 4. Cortesía ritual en interacciones entre familiaries y amigos.

Finalmente, la cortesía discursiva se refiere al progreso discursivo y temático y la participación activa en la conversación. La función social subyacente es mostrar interés por el interlocutor como hablante competente y mostrar compromiso con su discurso, ratificándolo como narrador. Véase la Tabla 5:

Cortesía	**Actividades orientadas a:**
Discursiva / Convencional	(Dar retrocanalización)
Discursiva/ Temática	A. Colaborar con el interlocutor aportando un término que le falta B. Ayudar al interlocutor a retomar su discurso C. Colaborar con el interloc. ratificando un término usado por éste D. Colaborar con el interloc.corrigiendo un término usado por éste E. Mostrar vivencias similares a las expresadas por el interlocutor F. Sacar a relucir temas de interés para el interlocutor G. Retomar temas propuestos por el interlocutor

Tabla 5. Cortesía discursiva en interacciones entre familiaries y amigos.

Los tipos y actividades que proponemos para la *descortesía* se pueden visualizar en la Tabla 6:

Descortesía	Actividades orientadas a:
Descortesía normativa	(Descortesía según expectativas, situación de riña)
Descortesía por amenazas a la imagen no atenuadas ni reparadas	A. Amenazas a la imagen del interlocutor (su valía personal) B. Amenazas a la imagen de rol (profesional, familiar, etc.) del interlocutor C. Amenazas a la imagen grupal del interlocutor hacia su familia, amigos u otro grupo de pertenencia D. Amenazas a la imagen del interlocutor como hablante competente
Descortesía por incumplimiento de normas de cortesía	A. Romper expectativas del ritual de cortesía en la situación de encuentro B. Romper expectativas del ritual de cortesía en situaciones ritualizadas (visita) C. Romper expectativas en los pares adyacentes (autocrítica+ acuerdo)

Tabla 6. Tipos y actividades de descortesía propuestos en el análisis del corpus Val.Es.Co. (Bernal 2007)

Esta categorización responde a la hipótesis que habíamos planteado al emprender el análisis del material de investigación: que es posible delimitar diferentes funciones que la cortesía y la descortesía cumplen en las interacciones de carácter cotidiano entre familiares y amigos, pudiendo establecerse una tipología de la (des)cortesía válida para la conversación informal. Utilizaremos esta clasificación como punto de partida en el análisis de las actividades de (des)cortesía que puedan estar presentes en la interacción judicial (cf. apartado 3.3).

3 El proyecto de investigación

3.1 El caso

El 15 de febrero de 2007 se inició la vista del juicio por el atentado terrorista perpetrado en Madrid el 11 de marzo de 2004, en el que murieron 191 personas y más de 1800 resultaron heridas. Diez bombas metidas en mochilas y situadas en cuatro trenes explosionaron al ser activadas mediante teléfonos móviles. Aunque las primeras sospechas recayeron sobre la banda terrorista ETA, la comisión parlamentaria encargada de investigar el atentado descartó su autoría y estableció la conexión con grupos islamistas. En el juicio participaron 29 procesados, 26 letrados de la defensa y 23 de la acusación, además de la representante del misnisterio fiscal. El tribunal de la Sección Segunda de la Audiencia Nacional estuvo compuesto por tres magistrados. Prestaron declaración 309 testigos y 70 peritos. El juicio quedó visto para sentencia el

2 de julio y el fallo se hizo público el 31 de octubre: resultaron condenados a 42.922 años de prisión dos procesados de origen marroquí (como culpables) y a 34.715 años un procesado español (como cooperador necesario). El resto de las penas oscilan entre los 3 y los 15 años de prisión. El juicio levantó gran expectación en España y la vista oral, abierta al público, fue seguida puntualmente por los medios de comunicación y retransmitida en directo por televisión (Telemadrid, La Otra) e Internet, lo cual ha permitido el acceso a un valioso material de investigación.

Este material se compone de grabaciones realizadas a través de la emisión digital en directo del juicio y de extractos grabados en diferentes páginas electrónicas (www.elmundo.es; www.cadenaser.es; www.elpais.es). Las grabaciones contemplan diferentes fases del juicio (fase de interrogatorios, fase testifical, fase pericial y conclusiones finales). Se han transcrito las partes relevantes para la investigación.

3.2 Algunos apuntes teóricos

Durante los últimos 20 años se ha realizado un amplio número de estudios centrados en el uso del lenguaje en contextos con diferentes grados de formalidad, como el interrogatorio policial, la conversación médico-paciente, el debate político, los talk-shows, el discurso académico, entre otros. Todo ello supone muestras de análisis del diálogo institucional (Drew y Heritage 1992; Drew y Sorjonen [1997] (2000); Philips [1992] (2000), Chilton (1990), Chilton y Schäffner ([1997] 2000). El uso del lenguaje en el contexto judicial también ha sido estudiado desde la perspectiva del análisis del discurso y el análisis conversacional (Atkinson y Drew 1979; Bennett y Feldman 1981; Beach 1985; Adelswärd *et alii* 1987; Penman 1987; Ilie 1994; Heritage 2002; Gnisci y Pontecorvo 2004). En estudios cuyo centro de atención ha recaído en diversos tipos de diálogo institucional, Ilie (1994, 1995) se ha valido del análisis pragma-dialéctico para analizar los patrones de argumentación en los interrogatorios judiciales y políticos. Aspectos relacionados con actividades de imagen, *facework*, así como con fenómenos de cortesía y descortesía se pueden encontrar en Penman (1990), con un sistema multifuncional de actividades de imagen elaborado a partir del modelo de Brown y Levinson (1987), y en Harris (2003), que compara diferentes estrategias de cortesía en tres tipos de contextos institucionales: el mostrador de información en una comisaría de policía, un juicio y una consulta médica. Este estudio muestra que incluso los participantes con alto grado de poder institucional hacen un extenso uso de expresiones atenuadas y estrategias de cortesía.

Si bien la mayoría de trabajos han analizado la lengua inglesa, también se han llevado a cabo investigaciones en español sobre estrategias pragmático-discursivas en el contexto judicial. Así, Carranza (1996, 2007) analiza el sistema judicial argentino desde una perspectiva del análisis crítico del discurso (Fairclough y Wodak [1997] 2000) e integra cuestiones relacionadas con la cortesía en un análisis más abarcador que incluye “institutional practices, confrontations of social groups, affinities and identities, and ideologies

of family values" (Carranza 2007: 187). El lenguaje hablado en los juicios sigue un patrón específico de interacción, en que los participantes desempeñan unos roles institucionalmente determinados. El reparto de poder responde a una relación intrínsecamente asimétrica, dado que las partes tienen objetivos opuestos (Ilie 1994: 73).

En cuanto al español peninsular, un ámbito institucional ampliamente analizado es el discurso político (Blas Arroyo 1998, 2001a, 2001b, 2003; Gelabert 2006; Marín Jordá 2006, entre otros), mientras que los estudios centrados en la interacción judicial son más bien escasos y tratan sobre todo aspectos relacionados con traducción e interpretación (Miguélez 1999; Pérez González 2006), de ahí que pensemos que este proyecto puede contribuir a ampliar el conocimiento del discurso judicial.

3.3 Objetivos

El proyecto de investigación que presentamos a continuación se basa en materiales grabados durante las sesiones del juicio celebrado en Madrid en 2007 por el atentado terrorista perpetrado en 2004. El objetivo es analizar la interacción en tal contexto institucional, concretamente, se enfocarán los siguientes fenómenos (a-e):

a) Sistema de turnos / regulación conversacional

¿Cómo funciona la regulación conversacional y de qué modo se reparten los turnos entre los participantes? ¿Qué rasgos presentan las interrupciones? Durante un juicio la interacción se distribuye asimétricamente entre los diferentes roles participantes: los letrados preguntan y los procesados y testigos contestan (Atkinson y Drew 1979), lo cual sigue el patrón canónico que caracteriza los pares adyacentes de preguntas-respuestas. Sin embargo, Gnisci y Pontecorvo (2004: 967), analizando el caso de un juicio celebrado en Italia, encuentran interacciones improvisadas entre abogados y testigos, donde estos cambian de tema, sacan otros temas a colación, interrumpen, etc. Este tipo de intercambios dinámicos posibilita *the factual co-construction of reality* (op. cit.) que se puede observar en en la siguiente secuencia. El presidente del tribunal JGB dirige una pregunta cerrada al procesado RZ en la secuencia (1). El par adyacente canónico (líneas 1-2) viene seguido por una serie de turnos en que el procesado influye de diferente modo en la interacción, por ejemplo, mediante una elección léxica inadecuada (lín. 2), se disculpa (lín. 6), da explicaciones (lín. 8) y protesta ante la amenaza del presidente del tribunal (lín. 10). Éste, a su vez, interrumpe al procesado (lín. 9):

(1)

1. JGB: ¿se considera usted culpable o inocente de sus cargos?
2. RZ: superinocente señoría
3. JGB: bien↓ el super sobra/ a partir de aHOra lo jusTIto para dar su derecho de defensa ¿eh?/ en toda su extensión pero con CO-RRECCIÓN
4. RZ: (( ))

5. JGB: no le voy a permitir↑ NI UNA↑ me ha entendido ¿no?
6. RZ: perdón
7. JGB: muy bien/ conteste en primer lugar si lo desea a las preguntas del Ministerio fiscal
8. RZ: no no es mi intención hacer [nada-]
9. JGB: [BIEN] por eso le aviso antes de empezar su derecho de defensa en toda su extensión/ a la MÍNIMA le interrumpo el derecho de defensa/ perdón/ la declaración/ le mando a calabozos y ya seguiremos otro día→ º ministerio fiscal º
10. RZ: no sé lo que es *a la mínima*
11. JGB: GUAARDE SILENCIO/ ministerio fiscal

[El Mundo 12-03-07]

b) Patrones de preguntas y respuestas

¿Qué tipo de preguntas es el más frecuente? ¿Por parte de quién? En los interrogatorios judiciales es importante distinguir entre preguntas –y también respuestas– relacionadas con hechos concretos y preguntas acerca de la racionalidad o motivación hacia un hecho determinado (Penman 1990: 25). Estas últimas apuntan a actividades de imagen, *facework*, ya que se consideran inherentes a la imagen pública que presenta el individuo. Penman (1990) apunta que existen cinco tipos de preguntas habituales en las interacciones judiciales: preguntas directas abiertas, preguntas directas cerradas, preguntas en forma de afirmaciones, preguntas abiertas corteses y preguntas atenuantes. Ilie (1994) encuentra preguntas abiertas, cerradas, ecoicas y retóricas, si bien éstas no constituyen un tipo específico de preguntas, sino una manera de preguntar usada argumentativamente. Por ejemplo, se observa una pregunta cerrada en la secuencia (1) y en (10) el letrado JLA dirige una pregunta retórica que cumple la función argumentativa de desacreditar a la testigo.

c) Face-work

¿En qué medida se sirven los participantes en el juicio de tales actividades de imagen? ¿Se puede asociar la aparición de actividades auto- y/o alocentradas con determinados roles durante el juicio? Los análisis de Penman (1990: 35) muestran que es importante en este contexto distinguir entre actividades alocentradas o autocentradas. En la siguiente secuencia, el abogado defensor AA habla sobre su defendido (RZ), para quien se solicitaba 38.968 años de prisión como cooperador necesario en 191 asesinatos y 1.841 en grado de tentativa[1]. AA emplea una estrategia alocentrada que fomenta la buena imagen del procesado, quien, en vez de ser un delincuente y una carga para la sociedad, se proyecta con una imagen de protector de la sociedad:

(2)

1. AA: Rafa Zujier no se movía en esos ambientes ¡qué va a saBER↑ que había una banda ARMADA↑ señoría! si Rafa Zujier sólo sabe de- de- debanda de jueergas↓/ y gracias a personas como Rafa Zujier PODEMOS

[1] La condena impuesta fue de 10 años de prisión por colaboración con organización terrorista y tráfico o suministro de explosivos.

DORMIR TRANQUILOS/ señoría/ y en este caso/ señoría/ me voy a atrever a decir/ que Rafa Zujier/ ya para concluir/ que Rafa Zujier no tiene una deuda con la sociedad/ sino/ es la sociedad la que tiene una deuda con él

[La Otra 12-06-07]

d) Metadiscurso

¿En qué medida se hacen patentes en la interacción las normas institucionales características de la situación judicial? Esto es ¿de qué modo se entrelaza lo institucional, lo situacional en el uso del lenguaje? ¿Se observan estrategias relacionadas con la identidad y la ideología del individuo susceptibles de ser integradas en el análisis de la interacción? El concepto *metadiscourse* se refiere al cambio entre diferentes niveles de discurso (Ilie, manuscrito) y puede ser usado para mostrar, por un lado, cómo las representaciones personales e ideológicas se van entrelanzando en el diálogo, y, por otro lado, cómo las voces individuales e institucionales se entretejen discursivamente. Diversos aspectos, como las prácticas institucionales y también la identidad (cf. Antaki y Widdicombe 1998) e ideología del individuo, pueden integrarse en el análisis (Carranza 2007: 189). En (3) la fiscal OS critica a los periodistas, pero es interrumpida por el presidente del tribunal JGB, quien explicita las normas institucionales vigentes:

(3)

1. OS: la dignidad de los afectados↑/ y la memoria de las víctimas↑ no han sido merecedoras del tratamiento que se ha realizado/ en algunos medios de comunicación↑ de los atentados↓ por personas que a lo mejor en su momento pudieron aprobar la carrera de periodismo pero que no tienen la ALTURA y la grandeza de una profesión tan importante en una sociedad [democrática (( ))]
2. JGB: [no no es costumbre deee] del presidente interrumpir los informes pero creo que ya se han excedido os límites de lo que es un informe jurídico/ reconduzca ese informe

[La Otra 12-06-07]

e) Actividades de cortesía y de descortesía

¿Qué tipo de actividades de cortesía se produce durante el interrogatorio judicial? ¿Aparecen secuencias de descortesía? ¿Por parte de quién? Si bien éste es un ámbito que será desarrollado en trabajos posteriores, presentamos aquí un esbozo de algunas actividades de (des)cortesía.

Bravo define las actividades de cortesía como categorías comunicativas de carácter sociocultural y sociopragmático (Bravo 2004). En Bernal (2007) se da cuenta de las funciones que desempeñan diferentes estrategias de (des)cortesía y qué efectos conllevan en conversaciones informales. Un paso más en el análisis de la cortesía sería aplicar tal clasificación a interacciones desarrolladas en contextos institucionales, pudiendo enfocar tanto el tipo de estrategia de cortesía (Brown y Levinson 1987; Mills 2003; Watts 2003; Bravo 2004, 2005; Bernal 2007) como la presencia de descortesía (Culpeper 1996; Kienpointner 1997; Culpeper *et alii* 2003; Bernal 2007). En

este caso, nos interesa la interacción en el contexto judicial, de naturaleza básicamente conflictiva, en la cual los roles de los participantes se encuentran determinados por las normas institucionales.

En la siguiente secuencia (4) el presidente del tribunal JGB tranquiliza a la testigo T, realizando una actividad de cortesía que consiste en mostrar preocupación y comprensión por la testigo, tranquilizándola:

(4)

1. T: yo cuando me subí en el tren yo no cuento el número de los vagones
2. JGB: sí no se preocupe señora/ por favor no se preocupe […] señora esté usted tranquila por favor↑ ¿eh? si hace falta interrumpimos↑// esté usted tranquila ¿eh? yo sé que esto es difícil peroo es necesario/ si usted lo necesita paramos un poquitoo/ como usted quiera ¿eh? pero esté usted tranquila

Retomando los tipos de cortesía expuestos en el apartado 2, podemos observar, aún de modo sucinto, la presencia de algunas de las citadas actividades en la situación de juicio, como puede ser una cortesía ritual específica en tal contexto, donde se incluyen las expresiones de agradecimiento y fórmulas de tratamiento entre los diferentes roles desempañados por los participantes en la situación de juicio, por ejemplo, el presidente del tribunal JGB se dirige en (5) a una testigo (5), al técnico de sonido (6) a una letrada (7), o el procesado RZ se dirige al presidente del tribunal (8):

(5)

JGB: ¿alguna más? (SE DIRIGE A LA TESTIGO) señora muchísimas gracias por venir/

(6)

JGB: (SE DIRIGE AL TÉCNICO) pare la imagen por favor

(7)

JGB: aténgase a los hechos por favor/ señora letrada

(8)

RZ: pues a mí no me da igual señoría/

Observamos también cortesía discursiva, de carácter temático, consistente en que el procesado RG colabora discursivamente con su interlocutor, el letrado de la acusación, aportando el término que le falta a éste (están describiendo unas imágenes del camino de acceso a Mina Conchita, de donde procedían los explosivos usados en el atentado):

(9)

1. RG: ¿no hay→ no hay una→?
2. A: no hay cable/ no hay carrucha/

[El Mundo 01-03-07]

Finalmente, en el siguiente ejemplo se puede observar descortesía por amenazas a la imagen no atenuadas ni reparadas. En una secuencia donde el abogado defensor de uno de los procesados realiza un duro interrogatorio a una testigo, el presidente del tribunal JGB señala de modo claro y contundente que la pregunta retórica (Ilie 1994) que el letrado JLA dirige a la testigo

constituye un comportamiento descortés, una falta de educación, puesto que amenaza la imagen de la testigo al disminuir su credibilidad:

(10)

1. T: yo no tenía fuerzas ni pa ver la tele
2. JLA: en cambio sí tuvo fuerzas para ir a declarar el uno de abril↑
3. JGB: la pregunta es impertinente/ pero impertinente en el sentido literal de la palabra// señor letrado// una cosa es el derecho de defensa y otra cosa es rebasar ampliamente las reglas mínimas de educación

[El Mundo 13-03-07]

4 Conclusiones

El objetivo principal de este trabajo ha sido presentar el proyecto de investigación *Prácticas discursivas y sociales en el contexto judicial: interacción, face y actividades de (des)cortesía durante el juicio del 11-M (Madrid 2004)*, financiado por la Escuela de Investigadores en Lenguas Románicas (FoRom) e iniciado en octubre de 2007. Nos basamos en grabaciones procedentes de la vista del juicio por los atentados terroristas del 11 de marzo de 2004 en Madrid. Se han presentado las diferentes preguntas de investigación y ámbitos de estudio, esto es, el metadiscurso, los patrones de preguntas y respuestas, las actividades de imagen y, finalmente, las actividades de cortesía y descortesía en la situación de juicio. Concretamente, en este último punto, enlazamos someramente con los resultados obtenidos en Bernal (2007) válidos para la (des)cortesía en situaciones informales y ejemplificamos algunas actividades. Queremos incidir en que los resultados son muy provisionales aún y quedan pendientes para posteriores investigaciones la profundización y sistematización de estos fenómenos, tanto los relacionados con la cortesía, como los restantes ámbitos de estudio que nos hemos propuesto analizar en la interacción judicial.

Claves de transcripción (basadas en convenciones Val.Es.Co.)

RZ:	Intervención de un/a hablante, indicando sus iniciales. Se usa T en caso de ser un/a testigo.
[	Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa muy corta.
//	Pausa algo más prolongada.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
BIEN	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas), tono de voz alto.
(( ))	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.

° °	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
(RISAS…)	Comentarios que parecen al margen de los enunciados.
aa	Alargamientos.
¿ ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo "¿no?, ¿eh?, ¿sabes?"
¡ !	Exclamaciones.

Bibliografía

Adelswärd, V., K. Aronsson, L. Jönsson y P. Linell. 1987. "The unequal distribution of interactional space: Dominance and control in courtroom interaction". *Text* 7. 313-346.

Antaki, C. y S. Widdicombe (eds.). 1998. *Identities in Talk*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Puplications.

Atkinson, M. y P. Drew. 1979. *Order in court: The organization of verbal interaction in judicial settings*. London: Macmillan.

Beach, W. 1985. "Temporal density in courtroom interaction: Constraints on the recovery of past events in legal discourse". *Monographs* Vol. 52.

Bennett, W. L. y M. S. Feldman. 1981. *Reconstructing Reality in the Courtroom*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Bernal Linnersand, M. 2007. *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*. Tesis doctoral. Universidad de Estocolmo. Göteborg: Intellecta Docusys AB.

Blas Arroyo, J. L. 1998. "Pero no me interrumpa usted, haga el favor... Las interrupciones en el debate político-electoral". *Mediterranean Language Review* Num. 10. 54-88.

___2001a. "'No diga chorradas': La descortesía en el debate político cara a cara. Una aproximación pragma-variacionista". *Oralia* 4. 9-45.

___2001b. "En los límites de la (des)cortesía: formas atenuadas de la agresividad verbal en el debate político español". *ITL Review of Applied Linguistics* Num. 137-138. 1-24.

___2003. "Perdóneme que se lo diga, pero vuelve usted a faltar a la verdad, señor González: Politic verbal behaviour in face to face Spanish Political Debates". *Discourse & Society* 4 (14). 395-423.

Bravo, D. 2004. "Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía". En: Bravo, D. *et al.* (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel. 15-37.

___2005. "Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la 'cortesía comunicativa'". En: Bravo, D. (ed.) *Estudios de la*

(des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos. Buenos Aires: Dunken. 21-52.

Brown, P. y S. C. Levinson [1978] 1987 *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carranza, I. E. 1995. "Género discursivo institucional y grados de inscripción del yo". Ponencia VI Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso (ALED), Santiago de Chile, 5-9 sept. 2005.

___2007. "Face, Social Practices, and ideologies in the Courtroom". En: Placencia, M. E. *et al.* (eds.) *Research on Politeness in the Spanish-Speaking World*. Mahwah NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates. 167-190.

Chilton, P. 1990. "Politeness, Politics and Diplomacy". *Discourse & Society* 1. 201-224.

Chilton, P. y C. Schäffner. [1997] 2000. "Discurso y política". En: Van Dijk, T. A. (ed.) *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa. 297-330.

Culpeper, J. 1996. "Towards an anatomy of impoliteness". *Journal of Pragmatics* 25: 349-367.

Culpeper, J., D. Bousfield y A. Wichmann. 2003. "Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects". *Journal of Pragmatics* 35. 10-11. 1545-1579.

Drew, P. 1992. "Contested evidence in courtroom cross-examination: The case of a trial for rape". En: Drew, P. *et al.* (eds.) *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press. 470-520.

Drew, P. y J. Heritage (eds.). 1992. *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Drew, P. y M-L. Sorjonen. [1997] 2000. "Diálogo institucional". En: Van Dijk, T. A. (ed.) *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.141-178.

Fairclough, N. y R. Wodak. [1997] 2000. "Análisis crítico del discurso". En: Van Dijk, T. A. (ed.) *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa. 367-404.

Gelabert, J. J. 2006. "La deixis espacio-temporal en el lenguaje parlamentario español contemporáneo". *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)* 26, 17-52. Universidad Complutense de Madrid. http://www.ucm.es/info/circulo/

Gnisci, A. y C. Pontecorvo. 2004. "The organization of questions and answers in the thematic phases of hostile examination: Turn-by-turn manipulation of meaning". *Journal of Pragmatics* 36. 965-995.

Harris, S. 2003. "Politeness and power: Making and responding to 'requests' in institutional settings". *Text* 23 (1). 27-52.

Heritage, J. 2002. "The limits of questioning: Negative interrogatives and hostile question content". *Journal of Pragmatics* 34. 1427-1446.

Ilie, C. 1994. “The validity of rhetorical questions as arguments in the courtroom”. En: van Eemeren, F. H. *et al.* (eds.) *Special Fields and Cases. Proceedings of the Third International Conference on Argumentation*, 73-88. Amsterdam: SICSAT.

___(manuscrito) “Dialogoanalys i pragmatiskt, retoriskt och semiotiskt perspektiv”.

Kienpointner, M. 1997. “Varieties of rudeness. Types and functions of impolite utterances”. *Functions of Language* 4-2. 251-287.

Marín Jordá, M. J. 2006. “Cortesia lingüística i debat electoral”. En: Blas Arroyo, J. L. *et al.* (eds.) *Discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I. 677-686.

Miguélez, C. 1999. “Current issues in court interpreting: Spain, a case study”. *Newsletter of the National Association of Judiciary Interpreters and Translators* Vol 8 (2).

http://www.najit.org/proteus/v8n2/miguelezv8n2.htm

Mills, S. 2003. *Gender and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Penman, R. 1987. “Discourse in courts: Cooperation, coercion and coherence”. Discourse Processes 10. 201-218.

___1990. “Facework & Politeness: Multiple Goals in Courtroom Discourse”. *Journal of Language and Social Psychology* 9:1-2. 15-38.

Pérez González, L. 2006. “Interpreting strategic recontextualization cues in the courtroom: Corpus-based insights into the pragmatic force of non-restrictive relative clauses”. *Journal of Pragmatics* 38. 390-417.

Sacks, H., E. A. Schegloff y G. Jefferson.1974. “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation”. *Language* 50:4: 696-735.

Philips, S. U. [1992] 2000. “The routinization of repair in courtroom discourse”. En: Duranti, A. *et al.* (eds.) *Rethinking context. Language as an interative phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press. 311-322.

Watts, R. J. 2003. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press..

Nadezhda BRAVO CLADERA

Colegio Universitario de Gävle

La retrocanalización como una realización de la interacción[2]*: algunos usos de* mm *y* mhm *en español*

1 Resumen

En el presente estudio se explora el uso de *mm* y *mhm* como *Retrocanalizadores lingüísticos* (RL) en las interacciones del español de jóvenes hispanohablantes, bilingües en español y sueco. Los resultados muestran que el uso de estos RL favorece la realización de la interacción en el diálogo en cuanto funcionan como continuadores de la interacción y de la comprensión de lo dicho por el interlocutor (cuando se pronuncian con entonación llana o ascendente) o bien como indicadores de una confirmación a preguntas o exhortaciones. De acuerdo con su ubicación en el intercambio interaccional, pueden constituir el inicio de una respuesta de desacuerdo; y al final de una intervención, dan la posibilidad de que el oyente se haga del *turno de palabra*. El análisis cuantitativo del universo de estudio muestra que su uso es más frecuente por parte de los hablantes bilingües residentes en Suecia, que por los monolingües del español residentes en Chile; y este resultado pudiera interpretarse como producto de la transferencia del patrón de uso de estos ítemes en sueco al español de los primeros.

2 Introducción

La aportación que se propone este trabajo es describir el uso de *mm* y *mhm* como *Retrocanalizadores Lingüísticos* (RL) y también como un *Marcador del Discurso* (MD) en español. Esto es en cuanto, mediante la revisión de la literatura sobre este tema, se observa que, mientras los trabajos sobre la retrocanalización en sueco y en inglés están bien documentados, en español solamente algunos investigadores mencionan los RL en estudios sobre comportamientos culturales, sobre la lengua hablada, sobre conversaciones espontáneas donde están presentes y no se los puede dejar de lado (cf. Fant 2006). En efecto, los RL en general son raramente incluidos en los dicciona-

[2] Consideramos la conversación como una interacción social y discursiva (Gumperz 1982) a través del *discurso*, es decir de la lengua en uso (Schiffrin 1994).

rios o estudiados en las gramáticas de la lengua española. En el *Diccionario de uso de la lengua española* de María Moliner (1996), introduce "MMM" y lo define como sonido que indica "disgusto", "duda" o "suspicacia". Ángel Alonso Cortés (1999: §62.7.1) incluye un buen número de interjecciones actuales, entre las que encontramos *hum* y *ejem*, define la interjección como "una palabra constituida generalmente por una sola sílaba" que tiene significado "enteramente expresivo", a diferencia de *ejem:* "una secuencia fónica asignificativa" (§62.7.6). Tampoco están incluidos en la clasificación de los *Marcadores del Discurso* (MD) de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: §63.1.2). De acuerdo con los citados autores, los MD son unidades lingüísticas invariables, externas al contenido proposicional de la oración y que de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas guían las inferencias que se realizan en la comunicación.

El planteamiento teórico se sustenta en un concepto de *retrocanalización* según el cual ésta se expresa en la interacción lingüística por medio de palabras cortas o morfemas cortos y los movimientos corporales a través de los cuales el hablante y el oyente recíprocamente manifiestan su comprensión y participación en la comunicación, y que además, de muchas maneras regulan la toma de los turnos de palabra (cf. Nivre y Ritchhoff 1988). Además se toman en cuenta las siguientes sugerencias de Schegloff (1982): (1) el discurso debe ser tratado como un logro o realización que se produce en un tiempo determinado y se realiza sucesivamente; (2) el logro o realización del discurso es interaccional; (3) el carácter de este uso interaccional está en parte configurado por la organización sociosecuencial de la participación en la conversación; y (4) puesto que la interacción se realiza a través de sus participantes en un tiempo real, hay un logro imprevisible en cada uno de sus pasos. Dicho de otra manera, en la interacción se desarrollan los mecanismos de su realización y del esfuerzo que hacen los hablantes al participar en ella (p. 73).

Estudios previos[3] sobre la retrocanalización en las lenguas escandinavas dan cuenta de que los ítemes de retrocanalización se adquieren a una edad temprana (entre el año y el año y medio de edad). El primer sistema de ítemes retrocanalizadores es *ja* y *nej* (*nei*) para los niños daneses y noruegos y *m* y *nä* para los niños suecos (Plunkett y Strömqvist 1990).

De acuerdo con aspectos fónicos, *mm* y *mhm* se componen, en su pronunciación, del fonema consonántico nasal oclusivo bilabial */m/*, fonema que está entre los primeros sonidos producidos por los niños que aprenden español, por ejemplo, en la palabra *mamá.* Asimismo, tal vez porque demanda poco esfuerzo en su pronunciación, el uso de *mm* es muy popular en el habla de las interacciones del sueco y en ciertas variantes del inglés; y *mm* y *mhm* parecen ser de las palabras primarias básicas usadas por aprendices del sueco para recanalizar el mensaje (Allwood 1993). Considerando todo lo anterior,

[3] Otros estudios anteriores sobre la retrocanalización o términos que la producen son los de Fries (1952), Yngve (1970), Schegloff (1982), Heritage (1984), Hellberg (1985), Anward (1986).

para fines de este estudio se considera que *mm* y *mhm* son RL de uso temprano y favorecidos por los hablantes del sueco.
El análisis entonativo de *mm* y *mhm* se apoya en un criterio auditivo que comienza con los criterios aplicados en su transcripción y se complementa con nuestra familiarización con los diálogos a través de la audición repetida y atenta de las cintas magnetofónicas que contienen, en este caso, los RL *mm* y *mhm*.

Respecto a la transcripción, cuando se escribe *um* y *uhum* en español, con una ortografía normalizada, como palabras con vocal, se hace pensando en su presentación en la escritura teniendo en cuenta la tendencia del español a las sílabas abiertas y también por adjudicarles el estatus de palabras. Por el contrario en otros estudios del español, así como en los del inglés y el sueco, se escriben y transcriben *mm* y *mhm* y otras variantes como sonidos o morfemas. Para fines del presente trabajo se han transcrito los RL *mm* o *mhm* o lo que se escuchara en cada uno de los ejemplos del estudio

Y en cuanto a la entonación de *mm* y *mhm*, se ha reconocido en ésta tres tipos: 1) la entonación llana o lisa como la llama Cerrato (2005), que se parece a la entonación enunciativa del español. Se escucha como un tono que ni sube ni baja al final de la pronunciación de *mm* o *mhm*; 2) una entonación con un tono ascendente al final de la pronunciación de estos RL, y 3) una descendente con un tono que desciende al final de la pronunciación de los nombrados elementos.

En torno a la función cumplida por la introducción de *mm* y *mhm* en el diálogo, un amplio estudio de materiales en inglés, Gardner (2001) muestra que la función más frecuente de estos ítemes es el reconocimiento de la comprensión (*acknowledgement of comprehension),* mas pueden también tener al menos otras cinco funciones: como marcador de duda (*hesitation marker),* iniciador de reparo (*repair initiator),* respuesta *(answer),* degustación (*degustatory)*[4] y finalizador de lapsus (*lapse terminator)*; y en otro estudio sobre las caracteristícas prosódicas y gestuales de estos RL en sueco da cuenta de que su función básica, que es la de la retrocanalización, tiene otras que se le subordinan, a las cuales se les puede atribuir determinados contornos acústicos (Cerrato 2004). Al respecto, en la presente investigación se ha tomado en cuenta que los RL *mm* y *mhm* pueden funcionar como reguladores de la interacción en los diálogos. Como reguladores de la interacción en las conversaciones o diálogos nos ha interesado sobre todo el contacto, la toma del *Turno de Palabra* (TP)[5] y la conexión con el discurso previo (cf. Allwood 1988). Y, al respecto, nuestra hipótesis general es que *mm* y *mhm* son ele-

[4] Gardner (2001: 78) define *degustatory*: "…it appears to be prototipically associated with pleasurable ingestion of food. It also appears to have acquired a metaphorical use, so that it is also used in anticipation of the pleasure of eating, or when talking of eating, or even with non gastronomical pleasure, for example sexual or smoking".
[5] Cada contribución dialogal, o dicho de otra manera el *Turno de palabra* (TP) se define en base a las posibilidades de sus actos de iniciativa y de sus posibilidades de respuesta (Sacks *et al*. 1974; Linell y Gustavsson 1987; Linell 1998).

mentos de la lengua que intervienen en la interacción del diálogo como RL, al indicar el contacto entre el hablante y el oyente, así como de la comprensión que se establece entre ambos sobre lo que se está diciendo en el momento de la interacción. Contribuyen de esta manera a una realización de la interacción o diálogo.

Los materiales analizados en el presente estudio constan de 17 cintas magnetofónicas, grabadas y transcritas por la autora. El *corpus básico* (CB) consta de trece cintas con una duración total de 262 minutos. Fue recopilado entre jóvenes de la educación secundaria en Estocolmo y pertenece al proyecto denominado EJBE (Español jóvenes bilingües de Estocolmo). Los jóvenes bilingües del estudio son bilingües en español y sueco. El español, la primera lengua adquirida, es la lengua que hablan en la casa y en las situaciones que lo requieran. El sueco, la segunda lengua adquirida, es la lengua que se habla en el colegio y la sociedad circundante. El español 'lengua minoritaria' de los bilingües se ha desarrollado a la par que el sueco 'lengua mayoritaria' en la sociedad en que están integrados. Cinco de los informantes de este grupo han nacido en Suecia y 18 de ellos llegaron a Suecia entre los 16 y 23 meses de edad. Todos ellos tiene padres que han nacido en Chile. Los informantes del CB son 25 individuos (13 mujeres y 12 varones). El *corpus de control* (CC) consta de 4 cintas magnetofónicas grabadas con un total de 105 minutos. Esta parte del proyecto se denomina EJOCHI (Español jóvenes unilingües de Chile) son 12 jóvenes (10 mujeres y 2 varones) de la educación secundaria en Chile.

La segmentación de los materiales toma en cuenta la jerarquización de las unidades de análisis del diálogo, sugerida por Linell (1998: 203), adaptada por Bravo Cladera (2005: 57) y visualizada en la Tabla 1:

<table>
<tr><td rowspan="5">Unidades de análisis del diálogo</td><td rowspan="2">Interacción mínima (unidades dialógicas)</td><td rowspan="2">Intercambio</td><td>Intervención Iniciativa</td></tr>
<tr><td>Intervención reactiva</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Secuencias (unidades monológicas)</td><td colspan="2">Turno de palabra</td></tr>
<tr><td colspan="2">Enunciado</td></tr>
<tr><td colspan="2">Unidad de sentido/idea</td></tr>
</table>

Tabla 1. Unidades de análisis del diálogo

De acuerdo con esa jerarquización, hemos analizado la introducción de *mm* y *mhm* en la interacción en el diálogo. Como puede verse en la Tabla 1, la *interacción mínima* es la unidad dialógica básica, y comprende un *intercambio* compuesto por dos intervenciones: una *intervención iniciativa* (II) y otra *intervención reactiva* (IR). Las *unidades secuenciales* monológicas comprenden: el *turno de palabra* (TP) que es un periodo continuo de habla en el que el hablante tiene la palabra, siempre y cuando su interlocutor lo reconozca; el *enunciado*, segmento de habla continua de una persona; y la *unidad de*

sentido o idea, segmento del habla con unidad prosódica coherente (Bravo Cladera 2005: 57).

Además, en el análisis de las ocurrencias de los RL *mm* y *mhm* se ha tomado en cuenta el contexto y las funciones básicas de la retrocanalización que son: (1) contacto, es decir, si el interlocutor quiere y está dispuesto a continuar la interacción, (2) percepción o si el interlocutor quiere y está dispuesto a percibir el mensaje, (3) comprensión, es decir, si el interlocutor quiere y está dispuesto a comprender el mensaje y (4) reacciones de actitud que manifiestan si el interlocutor quiere y está dispuesto a reaccionar hacia el mensaje, ya sea que lo acepte o lo rechace (cf. Allwood y Ahlsén 1999).

El análisis de las ocurrencias de los RL *mm* y *mhm* se atiene a su distribución en la interacción y a su ubicación en la intervenciones: en inicio de una *intervención reactiva* (IR) o al *final de una intervención* (FI). Inspirándonos en Allwood (1988, 1993), Allwood *et al*. (1993, 1999), Gardner (2001) y Cerrato (2005), pero sobre todo en el análisis atento de los materiales, proponemos la retrocanalización como función general de los RL y su subcategorización en las funciones de continuación, comprensión, rechazo, expresiva y otras presentadas en la tabla 2.

Función general de los RL	**Funciones subordinadas**	**Ubicación en la interacción**	**Comentario**
Retrocanalización	Continuación	IR	Continúa
	Continuación	IR	Quiero continuar
	Continuación	FI	He finalizado puedes hacerte del TP
	Indicador de comprensión	IR	Aceptación
	Rechazo	IR	Rechazo
	Expresiva	IR	Expresión o reacción o actitud de conducta

Tabla 2. Función general y funciones subordinadas de los RL en el estudio, su ubicación en la interacción

En la Tabla 2 se distingue tres funciones de continuación: la primera en IR en la que el oyente da la posibilidad al hablante de continuar con el TP, la segunda también en IR en la que el hablante desea seguir con el TP, la tercera, ubicada en FI, da lugar a que el oyente se haga del TP.

3 Datos cuantitativos del uso de *mm* y *mhm* en los diálogos

La Tabla 3 muestra el número y la frecuencia de los RL *mm* y *mhm* en el CB y en el CC. En ella se aprecia que el CB de los informantes de EJBE tiene un porcentaje más alto de uso de los ELR , un 11%, en contraste con un 1% del CC de los informantes de EJOCHI.

RL	**Posición**	**CB /EJBE**		**CC/EJOCHI**	
		N	%	N	%
mm y *mhm*	3 en CB 17 en CC	322	11,05	19	1,12
Total de MD		2.914		1.692	

RL = retrocanalizador lingüístico
Posición= indica la posición entre 19 MD.
N = número total de casos en el CB (corpus básico) de EJBE (Español de jóvenes bilingües de Estocolmo) y en el CC (corpus de control) de EJOCHI (Español jóvenes unilingües de Chile).
% = frecuencia relativa calculada en el total de MD (marcadores del discurso), entre los que están incluidos los RL.

Tabla 3. Número y frecuencia de los RL mm *y* mhm *en los diálogos.*

La Tabla 4 muestra que la diferencia cuantitativa, del uso de los RL *mm* y *mhm*, entre los JB y los JU es significativa, así lo prueba el *test t* (Muller 1968). Los RL *mm* y *mhm* están presentes en el total de las trece cintas magnetofónicas en el CB, asimismo en la totalidad de las cuatro cintas del CC. Llama la atención su uso, especialmente, en determinados diálogos de los JB.

Tabla 4. Uso de los RL mm *y* mhm *en los diálogos de los informantes*

CB/EJBE			CC/EJOCHI		
Diá-logo	Informantes JB	Número de los RL	Diálogo	Informantes JU	Número de los RL
1	Verónica, Carlos	7	1	Denise, Carola, Yara	4
2[6]	**Alcira, Natalia**	**29**	2	Ketty ,Dina	3
3	Julio, Ivo	3	3	Serena, Cristo	10
4	**Pilar, Cecilia**	**18**	4	Pilar, Katarina, Dunia, Corina, Juan	2
5	Victoria, Ernesto	1			
6	**Miriam, Elena**	**25**			
7	Mario , Ramiro	10			
8	**Maria, Gabriel**	**82**			
9	César, Lino	8			
10	**Mercedes, Juana**	**28**			
11	Lucio, Benito	8			
12	**Benito, Cecilia**	**73**			
13	**Gina , Ramón**	**20**			
Total RL *mm* y *mhm*		322 11,05%	Total RL *mm* y *mhm*		19 1,12%
Total de MD CB: 2.914 Total palabras CB: 40.732 Media aritmética: 24,77 Varianza: 279,71 Desviación estándar: 16,7			Total MD CC: 1.692 Total palabras CC: 19.206 Media aritmética: 4,75 Varianza: 5,82 Desviación estándar: 2,41		
t = 15,73 (test 'Student Fisher')[7]					
RL = retrocanalizador lingüístico. N = número total de casos en el CB (corpus básico) de EJBE (Español de jóvenes bilingües de Estocolmo) y en el CC (corpus de control) de EJOCHI (Español jóvenes unilingües de Chile). %= frecuencia relativa calculada en el total de MD (marcadores del discurso), entre los que están incluidos los RL. JB = jóvenes bilingües; JU = jóvenes unilingües					

[6] Por razones prácticas enumeramos aquí los diálogos del uno al 13. La enumeración de los diálogos tiene otro orden cuando sigue el orden cronológico en el que fueron grabados. En el corpus general el diálogo número 2 corresponde a otra constelación de informantes. La enumeración original se respeta en las siglas que aparecen en los ejemplos.

[7] El test (Muller 1968: 110) es usado para la comparación de medias. En este caso t=15.73. La tabla llamada *Student Fischer* (Muller 1968: 229) indica que con 17-2=15 d. d. l. (13 diálogos de los JB+4 diálogos de los JU-2); la probabilidad de esta diferencia es inferior a 0.001, lo que quiere decir que la hipótesis nula puede ser rechazada. La diferencia es significativa. Los JB usan *mm y mhm* con más frecuencia que los JU.

4 Funciones de los RL *mm* y *mhm*

Las funciones básicas de la retrocanalización son esenciales en una comunicación directa de cara a cara. Presentamos en lo que sigue las funciones de los RL de acuerdo a las funciones subordinadas de la retrocanalización y a su ubicación en el intercambio interaccional (véase Tabla 2). Las siguientes funciones se han verificado en la *intervención reactiva* (IR) y en *fin de intervención* (FI).

4.1. Función de continuador

Los RL *mm* y *mhm* son usados como continuadores en la interacción para mostrar que quien los usa comprende que una unidad de habla está en progreso y que aún no está completa. Su uso tiene menos que ver con la socialización de los participantes y más con la estructura secuencial de los turnos de palabra en los que está organizada el habla (cf. Schegloff 1993).

Cuando *mm* y *mhm* RL funcionan como continuadores no dejan de cumplir las funciones básicas de la comunicación y de la retrocanalización, es decir, del contacto, de la recepción y de la comprensión del mensaje (Allwood 1988, 1993; Allwood y Ahlsén 1999). No obstante, en los siguientes fragmentos, cumplen la función de continuadores, de tal manera que uno de los hablantes desarrolla su discurso, su TP, mientras que el otro, el oyente, deja que su interlocutor desarrolle su discurso sin interrumpirlo ni tratar de usurparle el TP. El oyente va siguiendo el desarrollo del TP del hablante indicándole, con sus *mm* y *mhm*, su seguimiento a lo que dice. Es de esta manera que cumplen la función de continuadores de la interacción en el diálogo.

Como se puede apreciar en los ejemplos, su segmentación sigue la estructuración sugerida para los elementos del diálogo (véase Tabla 1). De esta manera cada línea corresponde a una unidad de idea (segmentación guiada por nuestra intuición como hablantes nativos del español). Así, los RL *mm y mhm* están ubicados en las intervenciones reactivas del oyente que son en este caso intervenciones mínimas y al mismo tiempo unidades de idea.

En los ejemplos (1) y (2) del *corpus básico* (CB) y en (3) del *corpus de control* (CC) podemos verificar el uso de *mm* y *mhm* como continuadores. En (1) Gabriel y María dialogan sobre lo que hacen con la computadora:

(1)	1.	Gabriel:	no yo juego (0.1) escucho música
	2.	María:	**mm.**
	3.	Gabriel:	estoy con la internet también
	4.	María:	**mhm↑**
	5.	Gabriel:	así

[EJBE 16: M15, f16; G16, m16]

En el fragmento (1) el hablante que produce los RL *mm* y *mhm*, en este caso María, acepta que Gabriel continúe con su TP y ella se contenta con apoyarlo

a través de su *mm.*, en la segunda línea, que se pronuncia, por lo que podemos apreciar, débilmente y con una entonación enunciativa neutral. El segundo *mhm*↑ de María, en la línea 4, se pronuncia con una entonación ascendente. Este es el arquetipo del continuador según Gardner (2001), asimismo, los continuadores pueden tener, sobre todo, una entonación ascendente, pero también una entonación llana, de acuerdo a la investigación de Cerrato (2005).

En (2) Gabriel informa a María acerca de los jóvenes a quienes conoce en el colegio:

(2)	1.	Gabriel:	no (0.2) peroo conozco igual tengo hartoh compañeroh
	2.	María:	**mhm↑**
	3.	Gabriel:	conozco a dante
	4.	María:	**mhm↑ mm.**
	5.	Gabriel:	que iban en la misma escuela que yo

[EJBE 16: M15, f16; G16, m16]

María participa en la interacción dialógica al articular un *mhm*↑ con articulación ascendente. en la línea 2, y *mhm*↑ *mm.* el primero con entonación ascendente, y el segundo con entonación llana en la línea 4, dejando de esta manera que Gabriel continúe con el uso de su TP. Asimismo se verifica el uso de *mm*, como continuador, en el fragmento 3 del CC en el cual Dina y Ketty hablan sobre lugares que quieren conocer:

(3)	1.	Dina:	sí poh yo quiero conocer talca
	2.		pero o sea quiero conocer
	3.		yo voy a talca
	4.	Ketty:	**mm.**
	5.	Dina:	(...) tengo amigas y todo
	6.		pero igual pueh aquí no más
	7.		me gustaría conocer al sur

[EJOCHI 2: K4, f16; D5, f15]

En líneas anteriores Ketty ha contado a Dina que ha hecho un viaje a Brasil. Por su parte, Dina no ha estado en el extranjero. En el fragmento (3) dice que quiere conocer el sur de Chile, que quiere ir a Talca (líneas 1-3). A esta intervención introduce Ketty, de una manera discreta, su RL *mm*. con entonación llana (en línea 4) dando la posibilidad de que Dina continúe con la interacción. En los ejemplos aquí arriba, los RL *mm* y *mhm* son intervenciones mínimas del oyente en el discurso del hablante. El oyente muestra su participación en el diálogo expresando el contacto con el hablante y dándole la posibilidad de continuar con su discurso sin la intención de hacerse del TP.

Los RL en los fragmentos (1) a (3), por lo que se ha podido apreciar, se pronuncian *mm* con una entonación llana como la llama Cerrato (2005), señalada por un punto (.). En tanto que los *mhm* tienen un ascenso al final de su pronunciación, señalada con una flecha ascendente(↑).

4.2. **Mm** *en inicio de una intervención*

El segundo tipo de continuación de la interacción con los RL *mm* o *mhm* es aquel en el cual el hablante que se ha hecho del TP inicia su *intervención reactiva* (IR) pronunciándolos. El hablante parece decir "quiero continuar" (véase Tabla 2).

En los siguientes fragmentos se ejemplifica el uso de *mm* en inicio de una IR seguida del habla del mismo hablante. En (4) Alcira y Natalia hablan sobre lo que harán después de los estudios de la secundaria. En líneas anteriores Natalia ha dicho que quisiera trabajar un tiempo:

(4)	1.	Alcira:	después o durante ese año?
	2.	Natalia:	no durante
	3.	Alcira:	ahá
	4.	Natalia:	porque ahí ya no no te dan plata *mh*
	5.		hay que hacer algo
	6.		pero también pensaba (0.2) estudiar francés
	7.	Alcira:	ahá
	8.	Natalia:	o sea solamente francés
	9.	Alcira:	bueno mejorarlo porque ya sabes
	10.	Natalia:	**mm.** bueno sí (( )) pero lo mejor ir a un país un tiempo
	11.		(02) donde hablan francés
	12.	Alcira:	ahá

[EJBE 4 A3, f18; N4, f18]

En (4) a la intervención de Alcira en línea 9: *bueno mejorarlo porque ya sabes*, le sigue la IR de Natalia en línea 10: mm. *bueno sí ((...)) pero mejor ir a un país un tiempo donde hablen francés*. El *mm* de Natalia podría suplir a *sí* que ostensiblemente supone acuerdo. Sin embargo, superficialmente el hablante ha escogido *mm*. Además, este *mm* precede a *bueno* que suele orientarse hacia el desacuerdo en respuestas despreferidas (cf. Sacks 1987).

En opinión de Gardner (2001: 148), este tipo de *mm* se usa para hacer una movida a un nivel pragmático. Es decir, se distancia la fuerza del habla del hablante que lo emite del habla del hablante anterior, mientras que se mantiene la continuidad del tópico. Dicho de otro modo, *mm* prologa el habla del mismo hablante que no se desafilia temáticamente sino pragmáticamente, a través del desacuerdo, del habla hacia el cual el *mm* está orientado.

Vemos el mismo tipo de uso en (5) del CC, Serena y Carlos hablan de una compañera de curso:

(5)	1.	Serena:	se cree lo que no es
	2.	Carlos:	*hm* (03) se cree algo que no es
	3.	Serena:	**mm.** no es ella
	4.		a ella le he cerrado el lado
	5.	Carlos:	porqué?
	6.	Serena:	porque sí po
	7.		ahora no entra en clase
	8.	Carlos:	Ah
	9.	Serena:	se rebeló

[EJOCHI3: S6, f15; C7, m17]

Carlos repite, en la línea 2, lo dicho por Serena en la línea 1. Serena corrobora lo dicho por Carlos con un *mm* seguido de más habla en la línea 3. El *mm* de Serena puede también, como en el anterior fragmento, ser reemplazado por sí, no obstante el hablante ha escogido *mm* para hacerse del TP y de este modo continuar la interacción. Los RL *mm.* en los fragmentos citados se pronuncian con una entonación neutral o llana.

4.3. **Mm** *en fin de intervención del mismo hablante*

En este apartado ejemplificamos el uso de *mm* en final de un TP o de una intervención del mismo hablante. Este *mm* cumple la función de un continuador que da lugar a que el hablante que no está con el TP se haga de él y prosiga la interacción. En (10) Alcira y Natalia hablan sobre la vivienda:

(6)	1.	Alcira:	sí uno se deprime acá así entre tanta oscuridad (03)
	2.	Natalia:	mm. sí es verdad (04)
	3.		y tú viveh en una casa aquí?
	4.	Alcira:	no en un departamento
	5.	Natalia:	síí pero en chile es más fácil vivir en una casa
	6.	Alcira:	Síí
	7.	Natalia:	con jardín y (...) **mm↑**
	8.	Alcira:	Yep

[EJBE 4 A3, f18; N4, f18]

Cuando Natalia, en la línea 7, dice: *con jardín y ((...)) mm↑*, y finaliza así su TP es como si dijera “continúa tú, yo no tengo más que decir”. Este *mm↑* funciona aquí como un cierre de la intervención de Natalia dando la posibilidad de que Alcira se haga con el TP y pueda proseguir con la interacción.

Alcira , en efecto, se hace con el TP y expresa su acuerdo con lo que Natalia acaba de decir. El RL *mm*↑ se pronuncia aquí con una entonación ascendente.

4.4. Función de indicador de la comprensión

En esta función los RL *mm* o *mhm* se parecen a los continuadores en el sentido de que no problematizan la comprensión o el acuerdo (cf. Schegloff 1982). Sin embargo, se diferencian de los continuadores en que no apoyan el desarrollo del TP sino más bien indican la comprensión de lo dicho en el TP del interlocutor; es decir, son más retrospectivos que los continuadores (cf. Gardner 2001). Una lectura 'de dicto', aplicada a los continuadores, significaría algo así como: 'sí, te escucho y sigo lo que estás diciendo ("*yes I hear you and follow what you are saying*"), mientras una lectura 'de re' daría lugar a un reconocimiento del objeto, lugar, la persona y el evento sobre los cuales el hablante en uso de la palabra está hablando, algo así como: 'sí, sé sobre qué y quién estás hablando' ("*yes, I know what /whom you are talking about*"). Esta última lectura se puede aplicar a los RL que cumplen la función de comprensión (cf. Muller 1996: 136). Ejemplificamos este uso en los fragmentos (7) y (8). En el fragmento (7) Gabriel cuenta a María sobre el cáncer de su abuelo:

(7)	1.	Gabriel:	sí este el cáncer creen que es un poco
	2.		porque él (01) él perdió sus dientes temprano
	3.		(01) ee yy no quería usar dentadura
	4.		yy se tragaba la comida
	5.	María:	Ahá
	6.	Gabriel:	y eso no era bueno para el estómago
	7.	María:	no no
	8.	Gabriel:	mm. así que después de un tiempo
	9.		tuvieron que operarle sacarle el estómago
	10.	María:	**mhm↑ mm.**
	11.	Gabriel:	y si comía puro líquidoh comía líquidos
	12.	Gabriel	ahí se podía podía él salvarse
	13.	María:	**mm.**
	14.	Gabriel:	pero siguió comiendo mal
	15.	María:	**mm.**
	16.	Gabriel:	después le pasó eso del cancer

[EJBE 16: M15, f16; G16, m16]

El tema del cáncer del abuelo de Gabriel saca a relucir los sentimientos de comprensión de María quien utiliza una serie de respuestas cortas: *ahá* (en la línea 5), *no, no* (en la línea 7), las cuales ya dejan inferir la actitud de María frente al relato. Más adelante los RL *mhm, mm* (en la línea 10) y *mm* (en las

líneas 13 y 15) expresan, la comprensión de María por lo dicho por Gabriel. El tema del diálogo parece elicitarlos. La entonación de *mm.* en este fragmento es llana y la de *mhm*↑ es ascendente.

En (8) Natalia explica a Alcira que desea seguir sus estudios universitarios en Suecia:

(7)	1.	Natalia:	si es que estudio
	2.		yo quiero estudiar en la universidad aquí
	3.	Alcira:	**mm.**
	4.	Natalia:	y después a lo mejor irme a otro lugar
	5		pero yo no sé si quiero vivir en chile
	6		porque (02) no sé se siente como que europa (02)
	7.		es decir me siento más en casa en europa
	8.	Alcira:	ah

[EJBE 4 A3, f18; N4, f18]

A la intervención de Natalia, en líneas 1 y 2, responde Alcira con un *mm.*, con entonación llana, en la línea 2, manifestando de este modo su comprensión por tal deseo. Nótese que las intervenciones de Natalia son completas que Alcira no compite con ella por el TP. El RL se pronuncia después de una unidad de sentido del hablante con el TP.

4.5. **Mm** *en respuestas a una pregunta u orden*

En los fragmentos (9) y (10) ejemplificamos el uso de *mm* en IR donde *mm* ocupa el lugar de *sí* o *no* en respuestas a una pregunta u orden. Así en (8), a las preguntas de Benito, en líneas 2 y 4, Cecilia responde confirmando positivamente: *mm* y *mhm* respectivamente en líneas 3 y 5:

(9)	1.	Benito:	y que te gusta hacer así (0.2)
	2.		De vez en cuando te gusta salir?
	3	Cecilia:	**mm**↑cuando tengo tiempo
	4	Benito:	cuando tienes tiempo?
	5.	Cecilia:	**mhm**↑

[EJBE 20: B21, m19; G22, f16]

En (10) del CC, Serena y Carlos son dos enamorados que hablan sobre Paloma, la anterior enamorada de Carlos:

(10)	1.	Serena:	tienes que olvidar a la paloma
	2.	Carlos:	**mm**↑
	3.	Serena:	tienes que olvidarte de la paloma

4. Carlos: oh sí no voy a estar más con la paloma

[EJOCHI3: S6, f15; C7, m17]

Al ruego exhortativo de Serena en la línea 1: *tienes que olvidar a La Paloma,* le sigue la respuesta de Carlos, en la línea 2: *mm*↑. Los RL *mm*↑ y *mhm*↑ se pronuncian en los fragmentos 9 y 10 con entonación ascendente.

En síntesis acabamos de ver que el análisis de los RL *mm y mhm* en los materiales del estudio certifica su uso como continuadores de la interacción así como también de la comprensión por lo dicho en ella. En algunos casos inician, seguidos de más habla, respuestas de desacuerdo. En su uso en fin de una intervención dan la posibilidad de que el oyente se haga del TP. Su uso en las respuestas mínimas del mismo hablante puede ser una confirmación a preguntas o exhortaciones.

El RL *mm* pronunciado como /m/ doble tiene una entonación neutral enunciativa o llana, como la llama Cerrato (2005) en su análisis acústico de esta unidad en sueco, la cual está marcada con un punto (.) en los ejemplos, o ascendente marcada con una flecha ascendente (↑). En tanto que el RL *mhm* se pronuncia con dos sonidos distintos: /m/ y /h/. La entonación de esta unidad sube al final y está señalada con una flecha ascendente (↑).

5 Conclusiones

En este estudio se exploró el uso de los RL *mm* y *mhm* en el presente y sus resultados en general apuntan hacia las siguientes conclusiones:

1. Nuestra hipótesis general para el estudio se corrobora. La retrocanalización a través de los RL *mm* y *mhm* cumple las funciones de contacto, percepción, comprensión y aceptación que son también las funciones básicas de la comunicación (Allwood y Ahlsén 1999). Asimismo, la función de que confirman la comprensión de distintos tipos de enunciados (Gardner 2001). Todo esto, así como también su uso como continuadores de la interacción (Schegloff 1982) contribuye garantizando la realización de la interacción en el diálogo.

2. En forma muy preliminar, se ha observado dos tipos de pronunciación de los RL transcritos: *mm* y *mhm*. La entonación de *mm* puede ser llana, y la de *mhm* ascendente en su finalización. Ambos tipos de entonación se presentan en las funciones de continuación de la interacción y de la comprensión del mensaje verificadas en el estudio y nombradas en estudios tanto del inglés como del sueco (Gardner 2001; Cerrato 2005); además, se observa que estos RL suelen indicar una confirmación a preguntas o exhortaciones en estos casos pronunciados con entonación ascendente.

3. La distinción cuantitativa del uso de *mm* y *mhm*, un 21% de los JB *versus* un 1% de los JU, es una evidencia de la preferencia de su uso por los JB. Los

estudios revisados en sueco también dan prueba de su uso asiduo desde la niñez.

4. Considerando la conclusión anterior, puede sugerirse que los datos sobre frecuencia de los RL en el discurso (significativamente mayor por parte de los jóvenes bilingües, que han crecido en Suecia y han desarrollado su español a la par que la lengua sueca) pueda explicarse como la transferencia del patrón de uso de estos ítemes, encontrados en la lengua sueca, al español de los JB.[8]

Notaciones para la transcripción de los ejemplos de las grabaciones

(01)	Pausas indicadas en segundos
?	Entonación interrogativa (contorno ascendente).
.	Tono llano
↑	Tono ascendente
↓	Tono descendente
Aaa	Alargamientos vocálicos.
Nnn	Alargamientos consonánticos.
* *	Se dice algo riendo.
((....))	Incomprensible
En negrita	Elemento lingüístico de retrocanalización.

Siglas en el estudio

JB	Jóvenes bilingües
JU	Jóvenes unilingües
RL	Retrocanalizador lingüístico
MD	Marcador del discurso
TP	Turno de palabra
II	Intervención iniciativa
IR	Intervención reactiva
FI	Fin de intervención
EJBE	Español de jóvenes bilingües de Estocolmo
EJOCHI	Español de jóvenes unilingües de Chile

[EJBE 16 : M15, f16; G16, m 16] significa: español de jóvenes bilingües de Estocolmo, cinta número 16: M 15 es la inicial del nombre del informante seguido de su número como tal, f 16= significa sexo femenino, 16 años de edad; G 16 es inicial del nombre del segundo informante seguido de su número como informante, m 16 = significa sexo masculino, 16 años de edad.

[8] Agradezco a Lidia Rodríguez Alfano y a Dale Koike por la lectura de este artículo y por sus valiosas sugerencias.

Bibliografía

Alonso-Cortés, Á. 1999. “Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas”. En: Bosque, I. y V. Demonte (dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española. De la oración al discurso*, vol. 3. Madrid: Espasa Calpe, pp. 3993-4050.

Anward, J. 1986. “Emotive expressions”. En: Dahl, Ö. (ed.) *Papers from the Ninth Scandinavian Conference of Linguistics*. Stockholm: Institution för lingvistik, pp. 39-52.

Allwood, J. 1988. “Om det svenska systemet för språklig återkoppling”. En: Linell, P.,V. Adelsward, T. Nilsson y P. A Pettersson (eds.) *Svenskans beskrivning* 16, vol. 1. University of Linköping: Tema Kommunikation, pp. 89-106.

___1993. Feedback and Language Acquisition. *Series: Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics*. University of Gothenburg.

Allwood, J.; J. Nivre y E. Ahlsén. 1993. “On the Semantics and Pragmatics of Linguistics Feedback”. *Journal of Semantics* vol. 9, No. 1, pp. 1-30.

Allwood, J. y E. Ahlsén. 1999. “Learning how to manage communiccation, with special reference to the acquisition of linguistic feedback. *Journal of Pragmatics* 31, pp. 1343-1389.

Bravo Cladera, N. 2005. *Y, PERO, ASÍ QUE y ES QUE. Un estudio de su uso en las interacciones del español de jóvenes bilingües y unilingües*. Tesis Doctoral. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Romanica Upsaliensia 70. ISBN-91-554-5974-9. hht//www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_uu_diva-4308-2fulltext.pdf

Cerrato, L. 2005. “On the Acoustic, Prosodic and Gestural Characteristics of ‘m-like’ Sounds in Swedish”. *Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics* 91: Feedback in spoken Interaction -Nordtalk Symposium 2003, pp. 18-31. University of Gothenburg.

Fant, L. 2006. “National cultural norms or activity type conventions? Negotiation talk and informal conversation among Swedes and Spaniards”. *Synaps* 19, pp. 1-23.

Gardner, R. 2001. *When Listeners Talk.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Fries, Ch. 1952. *The Structure of English.* London: Longman.

Hellberg, S. 1985. *Scandinavian Sentence types*. Institution för nordiska språk, Göteborgs universitet.

Heritage, J. 1984. ”A change -of -state token and aspects of its sequential placement”. En: Maxwell Atkinson, J. y J. M. Heritage (eds.) *Structures of Social Action.* Cambridge: Cambridge University Press, Editions de la Maison Sciences de l’homme.

Gumperz, J. 1982. *Discourse Strategies.* Cambridge: Cambridge University Press.

Linell, P. y L. Gustavsson. 1987. *Initiativ och response. Om dialogens dynamik, dominans och koherens.* Universitetet i Linköping: Tema Kommunikation.

Linell, P. 1998. Approaching Dialogue. Talk interaction and contexts in dialogical perspectives. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Martín Zorraquino, M. A. y J. Portolés Lázaro. 1999. "Los marcadores del discurso". En: Bosque, I. y V. Demonte (dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española. De la oración al discurso,* vol.3. Madrid: Espasa Calpe, pp. 4051-4203.

Moliner, M. 1996. *Diccionario de uso del español.* CD-ROM, versión 1.1, Madrid: Gredos.

Muller, Ch. 1968. Initiation à la statistique linguistique. Paris: Larousse.

Muller, F-E. 1996. "Affiliating and disaffiliating with continuers: Prosodic aspects of recipiency". En: Couper-Kuhlen y Selting (eds.) *Prosody in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 131-176.

Nivre, J. y U. Richthoff. 1988. Återkoppling och turtagning i två typer av samtal: en jämförande studie av samtal ansikte mot ansikte och telefonsamtal. *Gothenburg Papers in theoretical Linguistics* 10, pp. 1.25. University of Gothenburg, Dept of Linguistics.

Plunkett, K. y S. Strömqvist. 1990. The acquistion of Scandinavian languages. En: Allwood, J. (ed.) *Gothenburg Papers in theoretical Linguistics* 59, pp. 35-42. Gothenburg, University of Gothenburg, Dept. of Linguistics.

Sacks, H. *et al.* 1974. "A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation". *Language* 50, pp. 696-735.

Sacks, H. 1987. "On the preference for agreement and contiguity in sequences in conversation". En: Button & Lee (eds.), pp. 54-69.

Schegloff, E. A. 1982. "Discourse as interactional achievement: some use of "uh huh" and other things that come between sentences". En: Tannen, D. (ed.) *Analysing discourse: text and talks*, pp. 71-93, Series: Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, Washington: Georgetown U. P.

Schegloff, E. A. 1993. "Reflections on quantification in the study of conversation". *Research on Language and Social Interaction* 26 (1), pp. 99-128.

Schiffrin, D. 1994. *Approaches to discourse,* Oxford: Blackwell.

Yngve, V. 1970. "On getting a word in edgewise. *Papers from the Sixth Regional Meeting.* Chicago Linguistics Society, pp. 567-577.

Materiales grabados en cintas magnetofónicas

EJBE (Español de jóvenes bilingües de Estocolmo), corpus de interacciones grabadas en cintas magnetófonicas, Bravo Cladera, Nadezhda (1997-1999).

EJOCHI (Español de jóvenes unilingües de Chile) corpus de interacciones grabadas en cintas magnetofónicas, Bravo Cladera, Nadezhda (1999).

Mario LÓPEZ CORDERO

Escuela Superior Universitaria de Dalarna

La (des)cortesía en la comunicación mediante ordenador. Los correos electrónicos entre profesor y alumno

1 Introducción

En los últimos años, hemos visto cómo las nuevas tecnologías han abierto la posibilidad de comunicarnos de forma nunca vista hasta la irrupción de Internet en nuestras vidas. La comunicación electrónica (chats, correo-e, SMS, MUD) se ha convertido en tan sólo diez años en un medio de masas y ha experimentado un rápido crecimiento. Esto ha hecho que numerosos lingüistas, y otros especialistas, se hayan interesado por estudiar la comunicación en línea. Sin embargo, el estudio de la pragmática y la cortesía lingüística española en entornos virtuales apenas ha sido iniciado (Yus 2001; Noblia 2001, 2004; Alcoba Rueda 2004; Laborda Gil 2003) y todavía queda mucho por investigar. En nuestro trabajo, se partirá de la teoría de la cortesía lingüística de Brown y Levinson (1978, 1987) con el objetivo de determinar cuáles son las estrategias de cortesía usadas por estudiantes suecos de español a la hora de pedir información a su profesor a través del correo electrónico. De esta forma, este estudio contribuirá a profundizar en el conocimiento de la cortesía en entornos virtuales, un área que no ha sido totalmente explorada hasta ahora. Para ello, comenzaremos con una revisión de los modelos teóricos más importantes que han estudiado la cortesía verbal y haremos un repaso de los estudios de cortesía ya realizados en contextos telemáticos.

2 La cortesía lingüística

El marco de referencia que hemos seguido en este estudio es el modelo de cortesía verbal propuesto por Brown y Levinson (1978, 1987), que es uno de los más influyentes en los estudios de cortesía. Basándose en las ideas de Goffman (1967), Brown y Levinson (1987) entienden la cortesía verbal como un conjunto de estrategias destinadas a evitar el daño que pueden causar los actos de habla que amenazan la imagen[9] social del interlocutor. Imagen que

[9] Fue el sociólogo Erving Goffman quien usó por primera vez este término en su libro *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, publicado en 1967.

puede ser *negativa*, tener libertad de acción (deseo de independencia), o *positiva*, el deseo de ser aceptado por la comunidad (deseo de pertenencia). Esta concepción de la imagen positiva y negativa como entes separados, que se excluyen, fue revisada por Fant (1989, 1996) y Bravo (1999, 2002, 2003), los cuales abogan por conceptos como *imagen de afiliación* y de *autonomía*, respectivamente.

Las peticiones son actos de habla que intrínsecamente amenazan la imagen de los interlocutores; por lo tanto, esta clase de actos requieren de estrategias a fin de salvaguardar la imagen de ambos interlocutores. El término *acto contra la imagen*[10] (ACI), en inglés 'face threatening act', proviene de la teoría de Brown y Levinson (1987). En esta teoría estos dos conocidos autores afirman que tanto la imagen positiva como la negativa de cada hablante pueden resultar amenazadas por determinados actos de habla[11]. De esta manera, se puede decir que los ACIs son aquellos actos que dañan la imagen del hablante y del oyente.

Las peticiones, como queda reflejado en la figura 4, representan un acto amenazante a la imagen negativa del oyente.

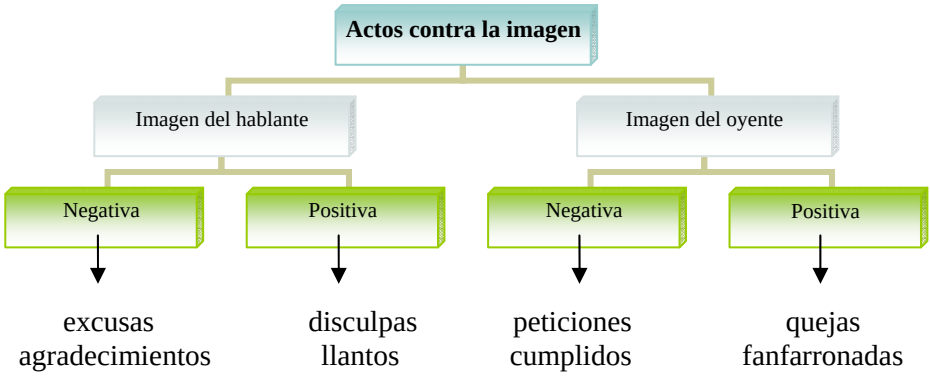


Fig. 1. Actos contra la imagen (Brown y Levinson 1987)

Como dijimos anteriormente, las peticiones son intrínsecamente amenazadores de la imagen por lo que hay que tratar de suavizar la amenaza para lo cual el hablante deberá tener en cuenta una serie de factores para determinar el

[10]Para Brown y Levinson, las personas tienen una imagen social compuesta de la *imagen positiva* e *imagen negativa*. Con la primera, tratamos de ser estimados y aceptados en nuestra sociedad, mientras que la segunda responde a la necesidad de las personas a ser independientes y autónomos en sus acciones.

[11] En inglés estos actos son denominados 'face threatening acts' (FTAs), y en español han sido traducidos como *actos contra la imagen* (ACIs) o *acciones que amenazan la imagen pública* (AAIPs). En este estudio se ha preferido usar el primero por razones de economía lingüística.

nivel de cortesía que deberá emplear con el interlocutor. Estos son el poder relativo (P) del hablante, la distancia social (D) y el grado de imposición (G) en la realización del acto ACI.

De esta forma, el hablante habrá de utilizar las estrategias apropiadas a fin de mitigar los efectos de la amenaza a la imagen de su interlocutor. De este modo, de acuerdo a la propuesta de Brown y Levinson, el hablante tiene a su disposición las siguientes alternativas[12]:

a) Estrategia sin cortesía
b) Estrategia de cortesía positiva
c) Estrategia de cortesía negativa
d) Estrategia de cortesía elusiva

3 La cibercortesía en los correos electrónicos

Es de destacar el creciente interés que está recibiendo la cortesía en España y en Hispanoamérica a tenor de los artículos publicados en *Oralia 4* (2001) y el Programa EDICE (www.edice.org), donde el lector interesado puede acceder a las actas de los congresos celebrados hasta el momento. Con todo, se puede afirmar que las investigaciones sobre la cortesía en la comunicación mediante ordenador (principalmente, correo-e y chat) son todavía algo escasas; si bien, hasta el momento disponemos de algunos estudios como el de Gutiérrez-Colón Plana (2003), que trata del uso de los matizadores[13] en los correos-e de estudiantes de inglés como L2, o el de Martínez Camino (2006), en el que analiza el uso de estrategias atenuadoras en los correos-e y en el foro por parte de estudiantes de una asignatura universitaria impartida a través de ordenador. Otros estudios más recientes son el de la profesora Bou-Franch (2007), el cual se propone analizar correos electrónicos de estudiantes con un enfoque discursivo y pragmático y el de Graham (2007), que estudia cómo se negocia la (des)cortesía en un corpus de 78.171 mensajes electrónicos enviados a una lista de distribución. Estos estudios previos constituyen, por lo tanto, la guía que he seguido para la realización de la presente investigación, que se enmarca en lo que se ha dado en llamar *ciberpragmática*, que tiene como meta estudiar el uso del lenguaje que se da en la comunicación mediada por ordenador y que ofrece nuevas posibilidades de estudio pragmático en contextos telemáticos.

3.1 Correo-e

El correo-e es el medio de comunicación más dinámico de Internet. No en vano, se dice que la mayor parte de la información que circula por Internet la

[12] Vid. § 5 para una descripción de cada una de estas estrategias.
[13] Los matizadores, *hedges* en inglés, son estrategias con las cuales los hablantes mitigan la fuerza elocutiva de los enunciados. Este término aparece pro primera vez en un artículo de Lakoff, publicado en el año 1972.

encontramos en los correo-e que representan un 70% de toda la información existente (Laborda Gil 2003).

Este tipo de comunicación mediada por ordenador de carácter asincrónico puede definirse como una aplicación mediante la cual un ordenador puede intercambiar mensajes con otros usuarios de ordenadores (o grupos de usuarios) a través de la red. Dicho de otra forma, "se trata de un medio de comunicación cibernética que se basa en la transmisión de información a través de redes telemáticas" (García Gabaldón 2003: 5).

Dentro de las modalidades comunicativas tradicionales, la lengua oral y la lengua escrita, el conocido lingüista David Crystal añade una más: la ciberhabla o *netspeak*, que la define como "un lenguaje escrito que se ha estirado hacia el habla" (Crystal 2002: 62). Es en la ciberhabla donde podríamos ubicar los correos-e, puesto que en ellos se combinan características propias de la escritura y de lo oral, lo cual nos lleva a considerar la lengua oral y escrita como un continuum. Sin embargo, puede decirse que el correo-e es el tipo de comunicación electrónica que está más próximo a la lengua escrita. De esta forma, "el correo electrónico posee atributos típicos de la comunicación escrita, como la ausencia de proximidad física y la distancia temporal que puede existir entre el mensaje y la respuesta" (Yus 2001: 157), pero tal y como afirma Crystal (2002), posee también características del lenguaje oral "debido a su espontaneidad, rapidez, privacidad y capacidad de entretenimiento, el correo electrónico ofrece la oportunidad de llevar a la escritura un mayor grado de informalidad" (Crystal 2002: 150).

3.2 Las peticiones como acto de habla

Según el Diccionario de la Real Academia Española el verbo *pedir* se refiere en la primera acepción al acto de "rogar o demandar a alguien que dé o haga algo, de gracia o de justicia" o a "requerir algo, exigirlo como necesario o conveniente", en la cuarta acepción. De estas definiciones se desprende que las peticiones hacen referencia al hecho de requerir un bien o un servicio, pero también se puede solicitar un bien verbal como es el caso de una petición de información, que es el acto ilocutivo que vamos a analizar en los correos-e enviados por estudiantes al profesor.

Según la clasificación de Searle (1976), las peticiones se incluyen en el grupo de actos de habla directivos puesto que "are attempts (of varying degress, and hence, more precisely, they are determinates of the determinable which includes attempting) by the speaker to get the hearer to do something" (Searle 1976: 11). Otros autores, en cambio, prefieren denominar las peticiones como actos impositivos (Haverkate 1994; Trosborg 1995).

4 Corpus e informantes

Nuestro corpus está constituido por 49 correos electrónicos enviados por estudiantes universitarios de español a profesores. Estos estudiantes realizaban cursos a distancia de español I y II en el Colegio Universitario de Dalarna durante los semestres de otoño del 2006 y primavera del 2007.

De estos estudiantes, 26 son mujeres y 23 son hombres, con edades comprendidas entre los 20 y los 45 años.

5 Análisis de las estrategias de cortesía

En el apartado 2 mencionábamos que cada persona tiene a su disposición una serie de estrategias para suavizar los efectos de la amenaza a la imagen del oyente, en este caso será el destinatario del correo-e. Nos serviremos, pues, de estas estrategias para analizar la cortesía por parte de estudiantes de español L2/L2 en una serie de correos electrónicos en los que piden alguna información a su profesor.

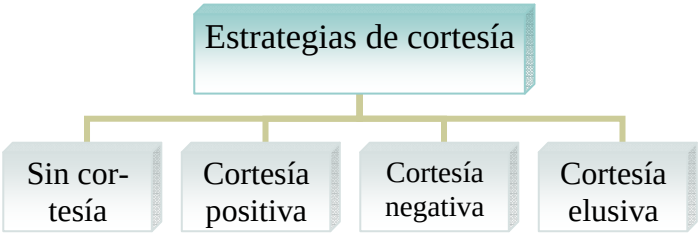


Fig. 2. Estrategias de cortesía (Brown y Levinson, 1987)

5.1 Estrategia sin cortesía

No hay intención de atenuar los efectos del acto directivo y éste se produce de forma abierta y directa. En principio, sería descortés, ya que implica coste para el interlocutor. Sin embargo, si hay una relación familiar y de confianza entre interlocutores, la descortesía tiende a disminuir o desaparecer completamente. Por el contrario, si la distancia, poder relativo y grado de imposición es mayor, el enunciado sería menos cortés.

En el corpus, compuesto de 49 correos-e[14], solo se ha encontrado un mensaje (1/49) que pertenece a la estrategia de cortesía, siendo el porcentaje solo de 2,04 % del total de correos-e analizados.

(1) No puedo hacer la entrevista este miércoles porque trabajo a las 17.00 ¿Cuándo la puedo hacer? Saludos

Como se puede ver arriba, hay una tendencia a que cuanto más breve es el mensaje, más directa es la estrategia empleada, sin que aparezca un saludo en el encabezamiento así como atenuadores, mitigadores o marcadores de cortesía como *por favor, quizás,* uso del condicional, etc., no suavizando la petición.

[14] Los ejemplos extraídos del corpus recolectado aparecen tal y como fueron enviados por los estudiantes sin haberse hecho ningún tipo de corrección.

5.2 Estrategia de cortesía positiva

La fuerza ilocutiva aparece claramente señalada pero la amenaza potencial se mitiga con una actitud compensatoria de solidaridad. Esta estrategia tiene como objetivo preservar la imagen positiva del interlocutor como muestra de familiaridad y amistad.

El número de correos-e en los que predomina esta estrategia es de cinco (n=5), de los cuales 3 son mujeres y 2 son hombres, con un porcentaje total de 10,2 %.

El hecho de tener en cuenta al destinatario del mensaje, en este caso al profesor, a través de saludos informales es un rasgo de este tipo de cortesía.

(2) Hola, *nombre*!
(3) Querida *nombre*:
(4) Hola de nuevo!

Los agradecimientos con un tono informal también se incluyen en este apartado.

(5) Muchísimas gracias
(6) Muy agradecida
(7) Gracias y saludos

El uso de un registro coloquial es considerado una estrategia de tipo positiva.

(8) Intentaré salir un pelín antes del curro, pero lo probable es que no me pueda conectar hasta las…

Los emoticonos[15] compensan la falta de comunicación no verbal de los textos electrónicos de forma que imitan las expresiones faciales y las emociones con el objetivo de vencer las limitaciones de tener que comunicarse sólo en forma de texto.

(9) Ahora no estoy segura si las has recibido, puedes ver si las tienes? ☺

La búsqueda del consenso y del acuerdo es otra característica de la cortesía positiva.

(10) Me parece estupendo.
(11) Tienes razón, *nombre*.
(12) Me parece una buena idea.
(13) Efectivamente, tal y como me cuentas…

El uso de palabras que denotan exageraciones.

[15] Emoticono es un neologismo de *emoción* e *icono* creado por Scott Fahlman en 1982.

(14) Estoy un poco loca con estos últimos días de exámenes.
(15) Estoy supersegura que te envié el trabajo.

5.3 Estrategia de cortesía negativa

Con ella tratamos de no limitar la libertad o territorio intencional de nuestro interlocutor en una situación en la que no hay familiaridad o igualdad a través de formas indirectas como el uso del subjuntivo o condicional, uso de usted, etc. Esta estrategia también ha sido llamada estrategia de la independencia (Scollon y Scollon 1995), y se dirige básicamente a salvaguardar la imagen negativa, es decir, al mantenimiento de la autonomía.

Esta estrategia de cortesía es la más abundante en los correos-e analizados aquí, con un porcentaje de 81,62 % (n= 40), del cual 38,77 % (n=19) corresponde a correos enviados por mujeres y el 42,85 % (n= 21) a hombres.

Dentro del ámbito de la cortesía negativa nos encontramos con saludos formales, que muestran una deferencia hacia el destinatario del correo-e.

(16) Estimado *nombre y apellidos*:
(17) Mi estimada profesora:

Los agradecimientos de tipo formal también son característicos.

(18) Agradeciendo anticipadamente tu comprensión
(19) Muchas gracias de ante mano!

Una gran elaboración en la formulación de las despedidas.

(20) Sin más por el momento, me despido deseandote una vez más unas lindas vacaciones.
(21) Esperando que me puedas ayudar te envío mis saludos!

El uso del subjuntivo y del condicional está dirigido a dar margen de maniobra al destinatario del mensaje.

(22) Sé que no eres mi profesor, pero *quisiera* que me contestaras si la siguiente oración es correcta.
(23) Entonces *podría* entregar los deberes del libro.
(24) Me *gustaría* ver las respuestas para mejorar.

Es normal encontrar expresiones de disculpas debido a la carga impositiva del acto de pedir algo.

(25) Perdona que te moleste, pero…
(26) Lamento mucho esta equivocación mía
(27) Te lo envío nuevamente y por favor con todo mi respeto, mil disculpas.

Así como marcadores de cortesía y expresiones de probabilidad.

(28) *Posiblemente* ya recibiste mi tarea.
(29) *Por favor*, puedes ver si las tienes?
(30) Como quizás recuerde, empecé el curso en…

5.4 Estrategia de cortesía elusiva

En esta estrategia, la intención del hablante aparece encubierta, de tal manera el interlocutor debe saber interpretarla correctamente. Es el típico acto indirecto que da la opción al interlocutor de actuar según quiera. Si el interlocutor no hace lo que le pedimos, no nos comprometemos y nuestra imagen pública no se ve mermada.

No se han encontrado un gran número de mensajes con cortesía elusiva (n=3); del total de correos-e, solo el 6,12 % corresponde a esta estrategia (4,08 % de mujeres y 2,04 % de hombres).

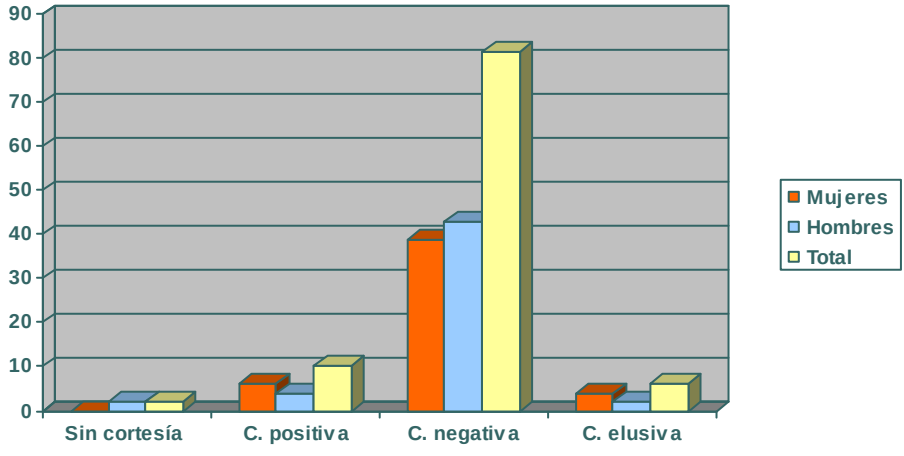
Un ejemplo de mensaje en el que se pide algo de forma elusiva es:

(31) No puedo ver las correcciones que tu me has puesto en las tareas anteriores. Asi que no puedo entregarlas en tareas corregidas.

Abajo se presenta una tabla y una gráfica de distribución de las estrategias de cortesía identificadas en el corpus utilizado en este estudio.

	Sin cortesía		Cortesía positiva		Cortesía negativa		Cortesía elusiva	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Mujeres	0	0	3	6,12	19	38,77	2	4,08
Hombres	1	2,04	2	4,08	21	42,85	1	2,04
Total	1	2,04	5	10,2	40	81,62	3	6,12

Tabla 1. Distribución de estrategias de cortesía



Gráfica 1. Distribución de estrategias de cortesía

Como se puede apreciar en la gráfica, más del 80% de los estudiantes optaron por utilizar la estrategia de cortesía negativa para pedir información a los profesores. Consideramos que los factores de poder y distancia social, habida cuenta de que fueron estudiantes lo que enviaron los correos-e a profesores, han contribuido a que el nivel de oblicuidad haya sido más alto y se haya seleccionado, por ende, la cortesía negativa. En cuanto al uso de las estrategias de cortesía según el sexo de los estudiantes, no se aprecian diferencias significativas.

6 Conclusiones

Podemos considerar que la mayoría de los estudiantes optó por utilizar la cortesía negativa debido a diferentes factores:

1. Los correos electrónicos aún pudiendo tener características del lenguaje oral están más cerca de la lengua escrita.
2. Se trata de una C.M.O. de tipo asincrónico a diferencia de, por ejemplo, los chats, que poseen más características del lenguaje oral llevándose a cabo de una forma sincrónica.
3. Por otro lado ha debido de influir algunas de las características contextuales como el poder y la distancia social que puede existir entre estudiantes y profesores.

Por todo ello, los estudiantes utilizaron un discurso más formal e indirecto, respondiendo a la imagen negativa de los profesores a fin de dar una autonomía y libertad de acción a los profesores cuando los estudiantes hacían sus peticiones, para reducir el grado de imposición que conlleva este acto de habla.

Estas conclusiones no son definitivas dado que el corpus no es muy extenso. Sería necesario continuar estudiando el papel de la cortesía en los correos-e, ampliando el número de mensajes analizados e indagar si existe alguna variabilidad en el uso de las estrategias de cortesía en función del sexo –hombre o mujer– del estudiante. Asimismo, en futuros estudios se podría analizar mensajes enviados por profesores a alumnos.

Bibliografía

Alcoba Rueda, S. 2004. “Cortesía e imagen en la lengua de Internet”. En: Bravo, D. y A. Briz Gómez (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.

Bou-Franch, P. 2006. “Solidarity and deference in Spanish computer-mediated communication: a discourse-pragmatic analysis of students’ emails to lecturers”. En: Bou-Franch, P. (ed.) *Ways into discourse*. Granada: Editorial Comares.

Bravo, D. 1999. “¿Imagen ‘positiva’ vs. imagen ‘negativa’? Pragmática sociocultural y componentes de face”. *Oralia* 2. 155-184.

___2002. “Actos asertivos y cortesía: Imagen del rol en el discurso de académicos argentinos”. En: Bravo, D. y M. E. Placencia (eds.) *Actos de habla y cortesía en el español*. Londres: Lincom Europa. 141-174.

___2003. “Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción”. En: Bravo, D. (ed.) *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo. 98-107.

Brown, P. y S. Levinson 1978. “Universals in language usage: Politeness phenomena”. En: Goody, E. (ed.) *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press. 56-290.

___1987. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. 2002. *El lenguaje e Internet*. Madrid: Cambridge University Press.

De Matteis, L. 2004. “Oralidad y escritura en la comunicación por correo electrónico en hablantes de español bonaerense”. *Oralia* 7. 59-83.

Fant L. 1989. “Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communicative behaviour in negotiation settings”. *Hermes Journal of Linguistics* 3. Århus: Aarhus School of Economics. 247-265.

___1996. “Regulación conversacional en la negociación: una comparación entre pautas mexicanas y peninsulares”. En: Kotschi, T. W. Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.) *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Madrid: Iberoamericana. 147-183.

García Gabaldón, J. 2003. “La configuración lingüística, comunicativa y tecnológica de los correos electrónicos”. *LinguaX. Revista de Lenguas Aplicadas* 1. http://www.uax.es/publicaciones/archivos/LINCOM03_001.pdf [Fecha de consulta: 15-03-2008].

Goffman, E. 1967. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Nueva York: Anchor Books.

Graham, S. L. 2007. “Disagreeing to agree: Conflict, (im)politeness and identity in a computer-mediated community”. *Journal of Pragmatics* 39. 742-759.

Gutiérrez-Colón Plana, M. 2003. “Los matizadores en la pragmática del interlenguaje electrónico”. *Fórum* 10 (Asociación de Germanistas de Cataluña). http://www.tinet.org/~asgc/Forum/Autors/gutierrez_colon/gutierrez_colon2.html [Fecha de consulta: 15-03-2008].

Haverkate, H. 1994. *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.

Jiménez Gómez, J. y C. Vela Delfa. 2006. “La escritura electrónica: ¿progreso o decadencia?”. *Interlingüística* 16.

Disponible en: http://www.ajl.uma.es/Pdf/10.pdf [Fecha de consulta: 15-03-2008].

Laborda Gil, X. 2003. “Estilo y cortesía en el correo electrónico”. *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos* 6. Universidad de Murcia. http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Laborda.htm [Fecha de consulta: 15-03-2008].

Martínez Camino, G. 2006. “Cortesía y poder: la petición como gestión del vínculo interpersonal en una asignatura universitaria impartida a través de ordenador (Webct)”. *Linred: Revista electrónica de lingüística* 4. http://www.linred.com/articulos_pdf/LR_articulo_09112006.pdf [Fecha de consulta: 15-03-2008].

Mayans i Planells, J. 2000. “El lenguaje de los chats. Entre la diversión y la subversión”. Fuente Original: *Revista iWorld*, 29 (Julio, 2000). 42-50.

Disponible en el ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=27 [Fecha de consulta: 15-03-2008].

Noblia, V. 2001: “Más allá de la netiquette: la negociación de la cortesía y del español en las chats”. *Oralia* 4. 149-178.

___2004: “La ironía en las chats”. En: Bravo, D. y A. Briz Gómez (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.

Scollon, R. y S. Scollon.1995. *Intercultural Communication*. Londres: Blackwell.

Searle, J. R. 1976. “A classification of illocutionary acts”. *Language in Society* 5. 1-23.

Trosborg, A. 1995. *Interlanguage pragmatics. Requests, Complaints and Apologies*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Yus, F. 2001. *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

Liisa MELO E ABREU

Universidade de Helsínquia

Case-study sobre as formas de tratamento no PE: O caso particular de tu *e* você

1 Introdução

No Departamento de Línguas Românicas, na Universidade de Helsínquia, está-se a realizar, já há algum tempo, um projecto sobre o *Tratamento* incluindo o Francês, o Espanhol, o Italiano e o Português. Foi pensando neste pan-project de línguas que fizemos um *case-study* sobre o tratamento actual em português, na cidade do Porto, no Outono de 2006. O estudo foi realizado através de questionários adaptados à Língua Portuguesa, na medida do possível.

O inquérito (que nós, neste caso, chamaríamos um case-study), não faz conclusões abrangentes sobre o tratamento em português, em geral. Ele inclui 133 questionários, preenchidos por diferentes grupos etários. Isto é, começando por estudantes de uns 15 a 16 anos, estudantes no liceu, chamados a *geração dos anos 90*: 27 respostas. Segundo, estudantes universitários, *geração dos anos 80*: 65 respostas. Depois, pessoas entre os 30 a 60 anos, *geração dos anos 40-70*: 41 respostas. Isto é, o estudo baseia-se mais nas faixas etárias do que sociais, embora dentro destas faixas naturalmente haja vários grupos sociais também.

Neste contexto, concentramo-nos no uso dos pronomes *tu* e *você*, dos quais, o segundo, em especial, parece causar bastante polémica. As conclusões sobre os uso dos pronomes em questão serão tiradas das perguntas abertas fornecidas pelos nossos questionários, mais reveladoras sobre as motivações que levam as pessoas a utilizá-los.

2 Sistema do tratamento e o inquérito

2.1 Formas de tratamento actuais

Antes de apresentarmos o questionário, vamos falar, sucintamente, do actual sistema de tratamento em Português. Há diferentes classificações das quais a mais conhecida e, quanto a nós, a mais abrangente, de momento, é o quadro proposto por Sandi Michele Oliveira (Oliveira 2005: 309). Ela contém sete níveis ao total. Neste nosso caso fizemos uma pequena alteração aumentando mais um nível (o nível 5) ao esquema de Oliveira.

- **Nível 1: tu.**

É o nível menos formal e mais íntimo entre todos os níveis. É o único que usa o V na 2ª p. do Sg. Todos os outros níveis requerem o V na 3ª p. Podemos, portanto, falar, da dicotomia T/todas as outras formas de tratamento.

- **Nível 2: nome ou apelido.**

É um nível familiar também.
O Pedro já consultou o dicionário? O Silva está a gozar?

- **Nível 3: você.**

Este pronome, pensamos nós, é o mais interessante de todos. Contém, segundo a concepção geral, os traços [-formal] [+íntimo] [+distância]. Aqui as opiniões divergem e o pronome causa reacções variadíssimas. A possibilidade de o usar tanto explícita como implicitamente não simplifica as coisas em nada, como vamos ver daqui a pouco.

- **Nível 4: pronome ou pro-pronome implícito.**

Este nível é neutro[16], usa-se apenas o V na 3ª p. do Sg. O Português, por ser uma língua que permite o Suj 0, permite também esta possibilidade, o que não acontece, p.ex., em Francês.
Este nível é o céu para o estrangeiro a debater nesta selva de tratamento, mas também o é para o Português (segundo o nosso inquérito). Conforme Oliveira não só é aceite, mas também, muitas vezes, esperada ou exigida! Será uma espécie de nível em que reconhecemos o terreno para podermos passar à prática, quer dizer, à utilização de um pronome adequado? Um nível delicado, de respeito?

- **Nível 5: tratamento nominal.**

Aqui tomo a liberdade de aumentar o esquema de Oliveira com este nível de tratamento, especialmente utilizado no seio familiar (e não como vocativo): pai, mãe, tio, tia, amigo etc.
A tia não quer mais bolo? O que é que o paizinho pensa desta coisa?

- **Nível 6: o senhor/a senhora.**

Neutro, segundo Oliveira. Contém os traços seguintes: [+formal] [-íntimo] [+distância]. Ficámos impressionados com a pouca utilização deste pronome. Será que ele é substituído por outras variantes? Será que isso acontece em todas as camadas etárias?

- **Nível 7: títulos.**

[16]Oliveira (2005: 309), ao falar neste nível, parece falar só do pronome *você*, utilizando o termo bem apropriado "avoidance tactic" em relação a ele. Por outro lado, neste nível, poder-se-ia incluir, igualmente, a não utilização do pronome *o senhor/a senhora* ou de qualquer título.

Este nível está construído segundo a importância dos títulos, sendo o "menos importante" o primeiro. Todos os portugueses têm um título, nem que seja só o social.

7a Títulos sociais: Sr + nome ou apelido, Dona + nome (o quadro de Oliveira não menciona as variantes Sra + nome e Sra D + nome). Estes títulos sociais são usados com as pessoas que não têm outros títulos.

7b Títulos académicos: Doutor(a), Engenheiro(a), Dr.(ª). Aqui também existem variantes do género: título+nome (tanto as mulheres como homens) e título + apelido (só homens).

7c Títulos profissionais: Professor(a). Prof.(ª) + Doutor(a) etc., Senhor(a) Professor(a).

7d Títulos administrativos: Sr.(ª) Presidente, Sr.(ª) Director(a).

O que salta à vista é o facto de o português não só fazer a distinção entre o tu/a forma V, mas que esta última também tem, neste caso, uma hierarquia. O tratamento V pode ser um tratamento recíproco ou não recíproco, tomando em consideração a hierarquia ou etária ou profissional ou social. Convenções sociais exigem o tratamento pelo título mais alto na hierarquia. Um gerente de uma grande companhia devia ser, em princípio, tratado pelo título administrativo, e não académico ou social.

- **Nível 8**: **protocolar.**

Este nível é utilizado em especial por escrito: Vossa Excelência, Vossa Senhoria (Eminência, Magnificência, Santidade Reverência).

O sistema, como vêem, é multifacetado. Reparem que uma pessoa pode ter vários papéis na sociedade portuguesa, no ambiente profissional uns e fora dela outros, dependendo de vários factores como, p.ex, da ordem hierárquica, idade, grau de conhecimento pessoal ou de títulos.

As pessoas negoceiam o tratamento, certo. Mas esse tratamento, por vezes, é negociado várias vezes antes de chegarem a um "acordo" fixo que satisfaça as duas partes. O A pode pedir ao B para este o tratar por *tu*. Conseguem fazê-lo, por exemplo, durante um dia. No dia a seguir, o B já não trata o A por tu, e o A fica baralhado. Deve pedir outra vez? Como é que ele agora vai tratar o B? Deve mudar para a terceira pessoa, primeiro nome, *você*? Será que o B não gosta de *você*? A construção da identidade de uma relação é complicada, e não só para os estrangeiros, mas também, pelo que vimos nos resultados do case-study, para os próprios portugueses.

São códigos não muito fáceis para aprender. Os códigos de amabilidade, em geral, são frutos de malentendimento. Como é que um estrangeiro sabe que é preciso pedir licença para poder fechar a porta perante outra pessoa? "Cross-cultural misunderstanding" (Carreira 2005: 310), não tem a ver apenas com pronomes mas, evidentemente, com muitas mais coisas. Por exemplo, para abrir uma conversa à portuguesa é preciso conhecer algumas

das 19 fórmulas para o fazer, 11 maneiras de fechar uma conversa (ver Carreira 2005: 308).

2.2 O questionário

O estudo foi realizado utilizando questionários adaptados à Língua Portuguesa.

Há muitas críticas a fazer no tocante a estudos feitos através de questionários, sabemos que não é a mesma coisa do que fazer entrevistas ou gravar situações de comunicação autênticas: podemos, às vezes, pôr em causa a veracidade das respostas, a falta de compreensão de certas perguntas ou conceitos linguísticos/gramaticais[17], falta de preenchimento do ano de nascimento etc., o que faz com que o questionário seja inutilizável. Também não podemos saber o que o informante pensa na verdade, não sabemos o porquê da escolha de uma certa forma, ignoramos se as respostas são automáticas ou não. Já vimos casos em que, num grupo de alunos, um informante tinha copiado as respostas do seu colega ao lado, letra por letra. Os problemas, são, como podem ver, de ordem variadíssima. Estas dificuldades continuam a existir também no nosso caso, embora o preenchimento dos questionários fosse sempre assistido por uma pessoa competente para os informantes poderem tirar dúvidas.

Por outro lado, as perguntas abertas incluídas nos questionários deram alguma possibilidade para os informantes explicarem (caso se tenham aproveitado desta possibilidade) os motivos pelos quais escolheram um certo tratamento.

Como já mencionei, trata-se de um projecto comum de línguas românicas. O questionário foi elaborado pelos investigadores da Filologia Francesa e ele deve ser aplicado, por razões de coherência, também às outras línguas que participam neste Projecto de Tratamento.

No caso do Francês, ele tem incluídos no formulário apenas duas fórmulas de tratamento: *tu/vous*. Sendo uma língua que não permite o sujeito 0, o preenchimento do tal questionário (e a interpretação dos resultados) são menos complicados do que no caso de Português. No que toca o Italiano, tem três variantes *tu/voi/lei*. Em Italiano, é possível não exprimir o sujeito, mas a forma verbal define o pronome, mesmo implícito. Se em Italiano o facto de deixar de pronunciar o pronome afecta a frase de alguma maneira, isto não podemos saber, pelo menos não está marcado no formulário. O caso do Espanhol (espanhol europeu) inclui igualmente só dois pronomes: *tu/usted*. O implícito vs. explícito não está marcado.

Em relação ao Português a situação é, evidentemente, muito mais complexa e não foi nada fácil adaptar o questionário ao Português. Houve

[17] P. ex., as pessoas confundem facilmente o vocativo com o pronome de tratamento. Na primeira pergunta do questionário em que se quer saber como a pessoa em questão se dirige ao marido ou à mulher, recebemos "explicações" dadas à parte, do género: "Sempre trato o meu marido por tu. Digo-lhe, p.ex.: *Ó Pedro, anda cá*!". Mas como podemos verificar, o primeiro nome é um vocativo, e não um termo de tratamento directo.

uma primeira versão, posta em prática em Lisboa e arredores. No entanto, foi necessário elaborar uma segunda versão mais abrangente, a qual foi aplicada no Porto.

Como já se pode calcular, o Português oferece alternativas bem mais variadas. Segundo o critério de conformidade, o questionário do Português devia ter incluído apenas *tu/você/o senhor*. Mas essa tricotomia não funciona, pura e simplesmente. Esta nossa versão actual já contém mais possibilidades: *tu/você/o senhor/tt*. Este último quer dizer todas as outras formas nominais de tratamento, que exijam o verbo na terceira pessoa do sg (menos você e o senhor/a senhora): nome/apelido; título mais nome ou apelido; títulos propriamente ditos, nomes de parentesco: tio/tia, avó, avô etc. Como vêem, comparando com o quadro de tratamento dado em 2.1., considerámos o nível 2 fazendo parte da variante tt. Também não está incluído o nível 8 que é um nível protocolar e que não tem sentido neste questionário. Agora, em termos comparativos com as outras línguas românicas estudadas, isto chegaria para demonstrar ao menos a dicotomia entre o uso de *tu* e as outras formas de tratamento. Podemos, nestes termos, estudar o aumento/não aumento do uso de *tu* vs as outras formas de tratamento e, portanto, comparar os resultados com as outras línguas em questão. Agora, para termos resultados mais específicos, em relação ao português, podemos talvez mencionar o uso frequente de *você*, a possível diminuição do simples *o senhor/a senhora*.
Ainda existe o problema do uso implícito vs. explícito da forma *você*, possibilidade que não pedimos para precisar. Muitos queriam, porém, explicar a razão do uso ou do não uso deste pronome. Os resultados são desconcertantes.

Apresentamos o questionário incluído no presente artigo. No questionário "fechado" são examinados os factores seguintes:

- o grau de familiaridade: em família, entre amigos, colegas (no trabalho e na Faculdade) e pessoas desconhecidas
- a idade do interlocutor
- a hierarquia: os pronomes de tratamento no trabalho
- a situação da comunicação: encontro na rua, encontro em casa de amigos, no emprego

No questionário "aberto" pedem-se informações sobre:

- a influência do sexo do interlocutor (que não parece ter importância segundo este nosso inquérito)
- a influência de outros factores não mencionados nas perguntas fechadas
- como contornar o problema de tratamento em casos que causam confusão
- qual é a estratégia de passar de um tratamento para outro

3 Resultados obtidos a partir do questionário aberto

As questões abertas oferecem respostas mais reveladoras relativamente às *motivações* de utilização de um certo tipo de tratamento. Repare-se que os informantes nem sempre se aproveitam desta possibilidade.

Afirma-se que o uso de *tu* está cada vez mais comum na sociedade portuguesa. Em parte, deve estar certo, e naturalmente, esta tendência espalha-se mais entre as gerações mais novas, o que não é nada de novo. (ver, p. ex. Coffen 2002). No entanto, a ideia, também generalizada, de que o uso de *tu* significa falta de respeito, não é totalmente certa. No excelente estudo retrospectivo de Oliveira (2005), ela chega à conclusão de que na selecção de uma forma de tratamento há 10 factores importantes: respeito, intimidade, protocolo da situação, hábito, o desejo de se distanciar do interlocutor, o chique e o grau de solidariedade. Se o factor mais importante no tratamento entre a população, em 82, era o respeito, continua a sê-lo em 2002. No seio dos estudantes universitários o factor mais importante em 82, a intimidade, mudou também para o respeito. Até aumentou a importância. No nosso case-study a palavra respeito aparecia igualmente muitas vezes nos questionários. Nós, os professores de português, costumamos ensinar, que de *o senhor* pode-se passar para o *você* e por fim para o *tu*, na ordem de respeito. Mas será que entre *tu* e *você*, o *você* é o mais respeituoso? Vamos ver algumas das respostas dos informantes.

3.1 Ponto 14: Existem outros factores além [...] que influenciam na escolha do pronome?

Em princípio, muitos disseram que não, os factores mencionados na pergunta chegavam. Mas a formalidade do contexto assim como a empatia também foram incluídas nos factores. Vamos dar exemplos concretos das respostas:

Gerações 40-70. Nesta geração o grau de escolaridade parece ser bastante importante.

> - uma professora disse que "Por vezes, trato os meus alunos por você para criar distanciamento/respeito e para eles verem as diferenças entre o tu e o você."

Gerações 90 e 80. Quanto aos estudantes (tanto universitários como os de liceu) as opiniões divergiam sobre o uso de *tu/você*:

> - "Trato por tu uma pessoa que eu conheço melhor, que me identifique com ela a nível de simpatia. O aspecto é irrelevante, cada qual é o que é."
> - "O estatuto profissional é um dos maiores condicionantes, porque há sempre uma superioridade daquele que manda e muitas pessoas em cargos superiores, quando tratadas por tu, encaram como falta de respeito.
> - "Se quiser ter um discurso irónico ou agressivo, poderei eventualmente utilizar o você."[18]

[18]O interessante é reparar como no inquérito anterior, em Lisboa, houve alguém que dissesse: "Se tratasse uma pessoa por você e ela fosse mal-educada, começava a tratá-lo por tu e não a respeitava mais". No mesmo inquérito, os jovens exprimiam-se dizendo sobre o tratamento,

- “Principalmente a idade antes de qualquer outro factor. Também tem a ver com a educação: a mim sempre me ensinaram a tratar as pessoas mais velhas por você: sinal de cordialidade e respeito.”
- “Nas situações de simpatia opto por você.”

Num contexto geral, a palavra respeito aparece imensas vezes, especialmente ligada à idade do interlocutor (nas gerações mais novas), mais do que ao estatuto profissional ou social.

3.2 Ponto 15.1: Quando hesita entre o pronome?

Gerações 40-70. Nas gerações mais velhas houve quem nunca hesitasse, tivesse assentes os seus códigos de tratamento:

- “Nunca mudo.”

Também parecem ter mais dificuldade em utilizar o *tu*.

- “Não sei se seria mal interpretado se tratasse por tu e muitas vezes só consigo mesmo tratar por você.”

Gerações 80 e 90. A hesitação tem muito a ver, naturalmente, com o facto de não conhecer uma nova pessoa e, especialmente, a reacção desta ao tratamento sugerido. Especialmente as situações formais, institucionais causam um certo mal-estar. A hesitação dos jovens tem principalmente a ver com a hesitação entre *tu/você*. As pessoas mais jovens têm dificuldades em saber escolher o tratamento certo com os amigos dos pais ou colegas de turma que são mais velhas:

- “Inicialmente tratava-os por você mas depois com a permissão passava para tu.”
- “Com colegas mais velhos poucos anos. Já tratei pessoas com 23 anos por você (tendo em conta que tenho 20).”

Será que o uso de o senhor/a senhora está a cair em desuso?

- “Quando se fala, ao telefone, p.ex. com alguém que não se conhece, um trabalhador de uma empresa ou instituição, trata-se por você.”
- “Vou mantendo as fórmulas, a senhora Jacinta[a sogra da informante] ou você.”
- “Quando estou perante um professor, por vezes hesito em tratá-lo por você, ou senhor.”
- “As pessoas idosas que trato por você e elas preferem tu e depois não sei o que devo fazer em outros casos.”

O tempo também parece ser um factor importante:

- “Quando o tempo separa as pessoas e se vêem de novo.”

---

em geral: “É tudo manias” ou “Era bom que todos se tratassem por tu, mas nesta nossa sociedade actual é completamente impossível”. No Porto, este tipo de opiniões ainda não se revelaram.

3.3 Ponto 15.2.Como contorna o problema?

Gerações 40-70. Utilizar a 3ª pessoa, implícita ou explicitamente, é a resposta mais comum. Quanto ao uso explícito, também aqui podemos ver variação entre *você* e *o senhor*:

- "Uma conhecida estratégia portuguesa de evitação."
- "Uso raramente o você."
- "Começo por o senhor e vejo a reacção."
- "Evito você."
- "Pergunto como quer ser tratado."
- "Tentando sempre por você que é um título que mostra respeito e é neutro."

Gerações 80 e 90.

- "Não penso muito. Trato por você, mas às vezes a pessoa fica superchateada."
- "Você sempre implícito."
- "Você é mais adequada, em termos de respeito."
- "Conforme o que me sai na hora."
- "Vou alternando para ver qual é que calha melhor."
- "Vou pela lógica."
- "Sempre você."

Aqui utilizar o *você* parece ser mais comum. Há quem tenha resolvido o problema assim:

- "Procuro despachar rapidamente as apresentações e saudações."
- "É difícil resolver o problema. Normalmente tento evitar qualquer tratamento. Quando tenho mesmo que optar, escolho uma forma mais formal, porque mais vale confiança a menos do que a mais."

3.4 Ponto 16 Como mudaria a forma de tratamento?

Há várias estratégias que parecem estar em uso, independentemente da geração:

a) pergunta directa:

- "Posso tratar por tu?"
- "Pergunto à pessoa como gosta de ser tratada."
- "Caso me sinta à vontade, pergunto à pessoa se o posso fazer, mas que me lembre isso nunca aconteceu na minha vida."
- "Nunca faço a mudança antes de perguntar, porque a pessoa pode não gostar."

b) espera pela reacção do interlocutor:

- "Espero pela autorização."

c) por tentativas:

- "Após algum tempo de conversa, testo a nova forma de tratamento. Se for bem aceite, continuo a chamar assim."

d) instinto:

- "Automaticamente."
- "Procuro agir naturalmente."

Há quem não precise nenhuma estratégia:

- "Sei distinguir a quem devo tratar por tu, você ou de senhor/a. Isto é: aviso a pessoa."

4 Conclusões baseadas nas perguntas abertas sobre o uso de tu e de você

Em relação a *tu*, o seu uso parece, naturalmente, estar cada vez mais espalhado entre as gerações mais jovens. No entanto, não se pode falar ainda do famoso fenómeno "tu cá, tu lá". O pronome de predilecção, entre os jovens parece ser o *você*.

O pronome *você* levantou também outro tipo de problemas. Havia quem dissesse: "Nunca uso você explicitamente." e, no entanto, marcasse a alternativa *você*. Será isto a mesma coisa que a alternativa em que se evita o pronome totalmente quando não se sabe como tratar a outra pessoa? Quanto a nós, não parece ser. Pois, depois de perguntar o que é que isto significava, disseram: "Eu *penso* você, mas não digo!" Ou: "Quando a pessoa não é simpática, posso optar por você implícito." Os informantes podiam falar sobre este uso implícito/explícito de *você* nas perguntas abertas, mas ainda não havia possibilidade de o marcar nas perguntas fechadas. Para isso seria preciso fazer um estudo à parte.

4.1.Traços semânticos de tu

Não é de admirar que o tu parece manter as suas características habituais de:

[- formal]
[+ íntimo]
[-distância].

Podemos aumentar a lista, conforme este estudo, com as características contraditórias de:

[- respeito]
[+respeito]

4.2.Traços semânticos de você

Eis a lista das características semânticas de você a começar pelo positivo, passando pelo neutro e acabando pelo menos positivo:

[+ respeito]
[+ cordialidade, simpatia]
[+ não formal]
[+ chique]

[+ neutro]
[+ distânciamento]
[+ formal]

[+ falta de respeito]

[+ não elegante]
[+ ironia]
[+ agressividade]
[+ grosseiro]
[+ snob]

Bibliografia

Brown, P. e S. Levinson. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carreira Araújo, M. H. de. 1991. "Pedido de desculpa e delicadeza: para o estudo dos seus processos linguísticos em português". *Actas do X Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL. 105-116.

___1995. "A delicadeza em português: para o estudo das suas manifestações linguísticas". En*: Sociolinguística*. Lisboa: Universidade Aberta.

___2005. "Politeness in Portugal: How to Address Others". En: Hickey, L. e M. Stewart (eds) *Politeness in Europe*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd. 306-316.

Cintra, L. e F. Lindley. 1972. *Sobre "Formas de Tratamento" na Língua Portuguesa*. *Ensaios.* Lisboa: Livros Horizonte.

Coffen, B. 2002. Histoire Culturelle des pronoms d'adresse. Vers un typologie des systémes allocutoires dans les langues romanes. Paris: Honoré Champion Éditeur.

Cunha, C. e L. F. Lindley Cintra. 1984. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Oliveira Medeiros, S. M. de. 2004. "Para além de Poder e Solidariedade: Uma retrospectiva sobre formas de tratamento em Portugal (1982-2002)". *Journal of Franco-British Studies*, Special number, v. 33-34. 126-136.

___2005. "A retrospective on address in Portugal (1982-2000): Rethinking power and solidarity". *Journal of Historical Pragmatics 6, 2*. 307-323.

___2006. "Identidade pessoal e a relevância da análise de "frames" (molduras) para um modelo de negociação de tratamento". *XVI Congresso dos Romanistas Escandinavos, Copenhagen/Roskilde August 1-3, 2005.* En:[http://www.ruc.dk./cuid/publikationer/XVI-SRK-Pub/SMO/SMO03-Oliveira]. 15.10.2007.

Anexo

QUESTIONÁRIO: tratamento por tu/você/o senhor, a senhora/"título"

Sexo: **Ano de nascimento:**
Profissão/ocupação: **Língua materna:**

Indique a resposta certa (que usa implícita ou explicitamente): T = tu, V = você, S = o senhor, a senhora, TT = "título"(inclui todo o tipo de tratamento nominal: nome, apelido, pai/mãe, tio/a, avô/ avó, Sr/Srª Professor(a), Sr.Sr.ª Dr(a)., Sra/Dona + nome, etc.). Pode indicar mais alternativas, se a pergunta corresponder ao seu caso. Por outro lado, se o caso não lhe diz respeito (se, p.ex., ainda não tem sogros ou colegas de trabalho), não responda nada.

Como é que se dirige a (Como é que se dirigia a)		**Como é que se dirige(m) a si (Como é que se dirigia(m) a si)**	
1. O seu marido/a sua mulher	T V S TT	O seu marido/a sua mulher	T V S TT
2. Os seus pais	T V S TT	Os seus pais	T V S TT
3. Os seus irmãos e irmãs	T V S TT	Os seus irmãos e irmãs	T V S TT
4. Os seus avós	T V S TT	Os seus avós	T V S TT
5. Os seus tios e tias	T V S TT	Os seus tios e tias	T V S TT
6. O seu sogro	T V S TT	O seu sogro	T V S TT
7. A sua sogra	T V S TT	A sua sogra	T V S TT
8.1. Os seus amigos		Os seus amigos	
a. da mesma idade	T V S TT	a. da mesma idade	T V S TT
b. mais novos	T V S TT	b. mais novos	T V S TT
c. mais velhos	T V S TT	c. mais velhos	T V S TT
8.2. Os seus amigos de infância/juventude que encontra hoje em dia	T V S TT	Os seus amigos de infância/juventude que o/a encontram hoje em dia	T V S TT
9.1. Os colegas de trabalho que ocupam a mesma posição hierárquica		Os colegas de trabalho que ocupam a mesma posiçãohierárquica	
a. da mesma idade	T V S TT	a. da mesma idade	T V S TT
b. mais novos	T V S TT	b mais novos	T V S TT
c. mais velhos	T V S TT	c. mais velhos	T V S TT
9.2. Os colegas hierarquicamente superiores		Os colegas hierarquicamente superiores	
a. da mesma idade	T V S TT	a. da mesma idade	T V S TT
b. mais novos	T V S TT	b. mais novos	T V S TT
c. mais velhos	T V S TT	c. mais velhos	T V S TT
9.3. Os colegas hierarquicamente subalternos		Os colegas hierarquicamente subalternos	
a. da mesma idade	T V S TT	a. da mesma idade	T V S TT
b. mais novos	T V S TT	b. mais novos	T V S TT
c. mais velhos	T V S TT	c. mais velhos	T V S TT
10. O seu professor que conhece há		O seu professor que o/a conhece há	
a. muitos anos	T V S TT	a. muitos anos	T V S TT
b. pouco tempo	T V S TT	b. pouco tempo	T V S TT

11. Outros estudantes que você					Outros estudantes que o/a				
a. conhece	T	V	S	TT	a. conhecem	T	V	S	TT
b. não conhece	T	V	S	TT	b. não conhecem	T	V	S	TT

Como é que se dirige a (Como é que se dirigia a)					**Como é que se dirige(m) a si (Como é que se dirigia(m) a si)**				
12. Uma pessoa que encontra pela primeira vez					Uma pessoa que o/a encontra pela primeira vez				
1. na rua					na rua				
a. da mesma idade	T	V	S	TT	a. da mesma idade	T	V	S	TT
b. mais nova	T	V	S	TT	b. mais nova	T	V	S	TT
c. mais velha	T	V	S	TT	c. mais velha	T	V	S	TT
2. em casa de amigos					em casa de amigos				
a. da mesma idade	T	V	S	TT	a. da mesma idade	T	V	S	TT
b. mais nova	T	V	S	TT	b. mais nova	T	V	S	TT
c. mais velha	T	V	S	TT	c. mais velha	T	V	S	TT
3. no emprego					no emprego				
a. da mesma idade	T	V	S	TT	a. da mesma idade	T	V	S	TT
b. mais nova	T	V	S	TT	b. mais nova	T	V	S	TT
c. mais velha	T	V	S	TT	c. mais velha	T	V	S	TT

13. Trata por tu mais facilmente uma pessoa do mesmo sexo?

SIM NÃO

13.1. Em caso afirmativo, em que situações (acima mencionadas ou outras) é que o faz?

_____
_____
_____
_____

14. Existem outros factores além da idade, o grau de conhecimento, a hierarquia, e, eventualmente, o sexo do interlocutor que influenciam na escolha do pronome de tratamento (p.ex. o contexto como o estatuto profissional/tempos livres, o aspecto físico do interlocutor, a simpatia mútua, etc.)?

_____
_____
_____
_____
_____

15. Existem casos em que hesita entre *tu*, *você* e *o senhor/a senhora/o" título"*?

SIM NÃO

15.1. Em caso afirmativo, quais são?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

15.2. Em caso afirmativo, como contorna o problema? (Utiliza, p.ex., apenas o verbo na 3ª pessoa?)

_____
_____
_____
_____
_____

16. Como faz para mudar a forma de tratamento, p.ex. de *você* para *tu* ou de *o senhor/a senhora* para *você/tu* ou vice-versa?

_____
_____
_____
_____
_____

Annette MYRE JØRGENSEN
Juan Antonio MARTÍNEZ

Universidad de Bergen

‘Tronco/a’ *usado como marcador discursivo en el lenguaje juvenil de Madrid*

1 Introducción

En este trabajo vamos a ver la función de marcador del discurso de *control de contacto* del sujeto *tronco/a*, que está desplazando a *tío/a*, en el lenguaje juvenil de Madrid. Entre los jóvenes se produce un prototipo de acción-reacción-acción; es decir, los jóvenes crean sus propias palabras para diferenciarse del lenguaje normativo o estándar. Posteriormente, y, dada la tendencia generalizarse las modas juveniles, en ocasiones, los adultos comienzan a apropiarse de sus construcciones para “rejuvenecerse” (Zimmermann 2002: 144). Por último, se produce una nueva acción de los jóvenes, que reaccionan ante esta asimilación, creando o adoptando nuevos términos (Zimmermann 2002: 145). Para el español juvenil de Madrid, valga la creciente sustitución de *tío/a* por *tronco/a,* un marcador que apenas consta en el lenguaje adulto.

Analizaremos la frecuencia y las funciones que *tronco/a* tiene en el lenguaje de los jóvenes de Madrid, siguiendo una propuesta de G. Leech (1999). Es bien sabido que los marcadores del discurso proceden de diferentes clases de palabras (Zorraquino 1998: 83). En este caso se trata del sujeto *tronco,* que se ha convertido en marcador del discurso, incluyendo la forma femenina *tronca* en el proceso. Con esta acepción aparece ya en el *Diccionario de uso del español* de M. Moliner (2001: 1317): “su usa sobre todo como un apelativo de confianza entre jóvenes”. *Tronco* se ha empleado en lenguajes marginales, como, por ejemplo, el del servivio militar[19] o de la cárcel. Según F. Rodríguez, en el *Dicconario de Terminología Militar y Argot* (2005: 287), *tronco* es un “Militar que es incapaz de llevar a cabo determinados trabajos”. En el *Diccionario del Español Actual*, *tronco/a* es considerado como un apelativo juvenil (Seco, Andrés, Ramos 2005: 4424). Es el caso del *Diccionario de Argot* de J. Sanmartín Saez (Sáez 2006: 815), *tronco/a,* viene igualmente a ser considerado como un marcador típicamente juvenil.

[19] Según testimonio oral del Prof. Dr. José Maria García, de la Universidad de Cádiz, hace treinta años, *tronco* era una forma usada entre los que hacían el servicio militar.

En lo que sigue queremos observar este marcador, que en el lenguaje juvenil es usado como marcador vocativo o *de control de contacto*, Briz (2003: 146).

(1) o sea, me viene llorando a mi casa, *tronco* y ¿qué busca?¿qué pretende?¿qué quiere de mi, *tronco*? (MAMTE2J02)
(2) es bobería ir, *tronca,* bobería, bobería (MAORE2J02)
(3) míralo *tronco*, está grabando ¿por qué te preocupas? pero eso es tuyo ¿o te lo han regalado? (MASHE3G02)

En estudios contrastivos anteriores sobre los vocativos juveniles (Stenström y Jørgensen 2008a: 4) se ha visto que el uso de de los mismos en español es cinco veces mayor que en inglés[20]. Se ha comprobado también que los jóvenes no hacen uso de todo el espectro de funciones del lenguaje estándar. Usan pocas y determinadas funciones de los marcadores del discurso, nada sorprendente, consideradas las características de su estilo comunicativo (Jørgensen y Martínez 2007: 9). Podemos mencionar al respecto que la función del operador discursivo estructurador del tipo *en primer lugar, en segundo lugar* es muy inferior en frecuencia que el marcador controlador del contacto, del tipo *oye, mira, tía, hombre*, y como no, *tronco.* En un corpus juvenil de Madrid, compuesto por 200.000 palabras, se vio que los jóvenes utilizan 2723 marcadores de control de contacto, y tan solo 59 operadores discursivos (Jørgensen y Martínez 2007: 8).

El análisis de los marcadores del discurso en el lenguaje adulto ha experimentado un verdadero auge desde los años ochenta. En inglés podemos mencionar los trabajos de: Schiffrin (1987), Stubbs (1983), Brinton (1996), Andersen (2001), Fischer (2006), y en español: Fuentes Rodríguez (1990), Cortés Rodríguez, (1991), Briz (1998, 2004), Zorraquino y Montolío Durán (1998), Zorraquino y Portolés (1999), Portolés (1998) y Pons (1998a, 1998b, 2000, 2006). Se han dado pasos importantes en cuanto a los datos y conocimientos sobre el marcaje del discurso estándar. No es el caso de los marcadores del lenguaje juvenil. Aunque se hayan analizado los del inglés, Stenström (2006c), Andersen (2000), y de los EEUU, Mendoza-Denton (2008), los marcadores del discurso en las diferentes variantes del lenguaje juvenil español, como es el caso de, por ejemplo, *tronco/a* no han hecho correr mucha tinta. Los trabajos de A. B. Stenström (2006 a-d), en los que se contrastan marcadores del discurso juveniles españoles con los ingleses, constituyen una excepción. En Jørgensen y Martínez (2007) y Jørgensen (en prensa) están tratados algunos marcadores del lenguaje juvenil de Madrid.

[20] "Table 3 points to a huge dominance of the vocatives in question in COLAm, not far from five per thousand words, compared to just over one per thousand words in COLT". (Stenström y Jørgensen 2008a: 4) La tabla 3 muestra una predominancia grande de vocativos en el corpus COLAm, cerca de cinco por mil palabras, comparado con un poco más de uno por mil palabras en el corpus COLT. (Corpus of London Teenage language=Corpus de Lenguaje adolescente de Londres). Mi traducción. (Stenström y Jørgensen 2008b: 3).

Entre otras dificultades relacionadas con este trabajo está el modo particular y coloquial de hablar de los jóvenes, unido a frecuentes cambios de tema, abonan el terreno para los marcadores del discurso, cuya función, a veces, es muy poco clara: "[...] son los jóvenes los que exhiben un mayor empleo de muletillas y un estilo verbal menos cualitativo (menos adjetivos y más verbos) y, por lo tanto, más pobre en vocabulario". (Rodríguez 2002: 23). La general inseguridad, que caracteriza a la etapa entre la niñez y la madurez, lleva a los jóvenes a tomar la palabra, en ocasiones sin saber qué decir. Valga el siguiente ejemplo del corpus COLAm:

(4) no pero, *tronca*, es queee, o sea es muy fuerte (MAORE2J02)

Tiene lugar lo que afirma Briz (2001: 166): "Cuando en la conversación se rompe el hilo continuo de la anáfora, algunos de estos conectores son mecanismos reguladores que lo reanudan; a éstos se agarra el hablante en otras ocasiones para retener, recuperar o robar el turno, etc."

El continuo ajuste y reformulación, es debido**,** entre otros motivos, a la planificación sobre la marcha que caracteriza el registro coloquial (Ochs 1979; Briz 1995), más aún el lenguaje juvenil, dónde este intercambio, también influenciado por la alternancia de turnos -o la falta de ellos, que conlleva los solapamientos- entre los interlocutores hace que el hablante utilice unas determinadas marcas de cierre y de selección del participante como, por ejemplo: apelativos, vocativos, sin ir más lejos, *tronco/a.* En el lenguaje juvenil se intercambian las intervenciones iniciativas y reactivas con rapidez, cuando no se solapan, dificultando la comprensión de lo dicho.

Otra dificultad que surge al analizar los marcadores del discurso, tanto los juveniles, como los del lenguaje hablado de los adultos, es la polifuncionalidad de éstos, notada por muchos autores (Brinton 1996: 2; Pons 2000: 201 y 2006: 77; Fischer 2006: 3; Martín Zorraquino 1998: 23). Fenómeno patente en el lenguaje oral de los adultos, y, tanto más, en el de los jóvenes, que, amén de los factores mencionados arriba, son amantes del cambio, experimentan con la lengua, y tienen un mitigado respeto por la normativa, como lo han expresado, G. Herrero, F. Rodríguez y M. Casado Velarde en el libro *El lenguaje de los jóvenes* de 2002.

El tema del marcaje en el lenguaje hablado y en el juvenil es relativamente reciente, y no contamos con una amplia biliografía al respecto. Otro tanto sucede con los vocativos, un tema que, merecedor de todo un caso propio en la morfología del sustantivo latina, es escasamente tratado en los análisis lingüísticos. Salvo el libro de A. M. Bañón, *El vocativo en español*, del 1993, no hay monografías al respecto[21]. Henk Haverkate trata el tema en un artículo (1991: 111).

[21] Henk Haverkate (1991: 111) dice: "La investigación del vocativo nunca fue un tópico popular en la literatura lingüística, ni en la gramática tradicional ni en la generativa transformacional."

El presentes trabajo consta de cuatro partes. En la primera presentamos las razones de nuestro estudio y el objetivo; el uso de *tronco* y *tronca* como marcadores del discurso en el lenguaje juvenil de Madrid, con algunas de limitaciones que un trabajo de esta índole conlleva, y la delimitación inherente al mismo. Lo que entendemos por lenguaje juvenil y los rasgos del corpus COLAm se hallan en la segunda parte. En la tercera parte se expone el marco metodlógico usado. El análisis del uso de *tronco/a* como marcador está en la cuarta parte. En la quinta están las conclusiones que hemso extraído de este estudio.

2 El lenguaje juvenil y el Corpus COLA

Durante los últimos decenios, los jóvenes han constituido un grupo, que ha ido ganando cada vez más respeto en la sociedad. K. Zimmermann (2001: 139) dice: «La situación de los jóvenes desde los años cincuenta, aún en los países hispanohablantes -especialmente en los suburbios- se ha vuelto políticamente más explosiva». La cultura juvenil, por lo tanto, ha echado raíces en la sociedad y se ha convertido en objeto de estudio, relegando la lengua a un segundo lugar:

> [...] han sido numerosos los estudios que se han ocupado de los jóvenes, desde perspectivas tan variadas como la sociología, la psicología, la criminología, la ética, etcétera. Pero muy pocos se han ocupado, extensa y monográficamente de analizar su lenguaje. (Rodríguez 2002:15)

Hay muchos factores susceptibles de motivar el estudio del lenguaje juvenil. (Briz 2003: 141 y 150). Hoy resulta evidente que la juventud marca pautas de comportamiento para las demás generaciones[i]; un motivo para estudiar su lenguaje. Zimmermann se pronuncia al respecto (2002: 144): "[…] hay cada vez más adultos que pretenden "rejuvenecerse" a través del uso de expresiones tomadas del lenguaje juvenil". Por lenguaje juvenil se entiende:

> [...] la interacción coloquial de o entre los jóvenes, una submodalidad, un subregistro marcado social y culturalmente, que presenta en correlación con dichas marcas y las propias de la situación una serie de características verbales y no verbales (hecho que no niega que puedan estar presentes en otros registros de la comunicación y, por tanto, en otras modalidades empleadas por los jóvenes). (Briz 2003: 142)

Según Zimmermann (2002: 145), una particularidad del los estudios del lenguaje juvenil realizados hasta el momento, es que no se toman los datos dentro de una situación de comunicación juvenil, sino que se contrastan datos de lenguaje juvenil obtenidos por entrevistas contaminadas por diversos factores, perdiendo así importantes datos que aporta la interacción. El corpus

COLA Corpus Oral de Lenguaje Adolescente[22], está en vías de remediar -al menos parcialmente- esta situación. Dado que el lenguaje juvenil es una expresión específica de una cultura oral cuyo fin es entenderse entre ellos, a la vez que refuerzan el carácter de grupo, es necesario disponer de un corpus oral para el estudio del lenguaje juvenil.

En el corpus COLAm se mantienen conversaciones *coloquiales prototípicas* (Briz 2001: 41), por la igualdad entre los interlocutores, la relación de vivencia de proximidad, el marco discursivo familiar, la temática no especializada, la ausencia de planificación y la finalidad interpersonal de la comunicación de los jóvenes adolescentes. Para realizar este análisis utilizamos un corpus de 360.000 palabras de jóvenes entre los 13 y 19 años, recogidas en Madrid. A los jóvenes informantes del proyecto se les entrega, una vez realizadas las consultas pertinentes a padres, profesores, etc., una grabadora que portan durante tres días a fin de grabar las conversaciones mantenidas con sus amigos, amigas y hermanos (Jørgensen 2004: 129 y 2008: 226). Por los temas tratados y el modo de tratarlos, se concluye que los jóvenes se expresan libremente en estas conversaciones, y parecen olvidarse de que portan la grabadora. No hay presencia de personas adultas durante las grabaciones. A los jóvenes se les garantiza anonimidad, al cambiar los nombres propios y lugares por los que se les pudiera reconocer. Los que llevan la grabadora facilitan un escrito con los siguientes datos de los demás participantes en la conversación: la edad, la relación con el informante principal de amistad o parentesco, si es chico o chica, origen, lengua materna, etc[23]. Se sabe el oficio de los padres, el barrio en el que viven, etc., para así poder adjudicarles el contexto social adecuado y efectuar estudios contrastivos con los datos adquiridos. Las conversaciones del lenguaje juvenil, recogidas en el corpus COLAm tratan de los colegios, los profesores, las relaciones de pareja, las bebidas o las salidas nocturnas.

3 Método

La función del marcador de control de contacto pone de manifiesto cómo el hablante se enfrenta al mensaje, y, a la vez, se asegura atención del oyente (Pons 2000: 212). Los jóvenes de Madrid emplean los marcadores vocativos *o de control de contacto* con una función fática (Briz 2003: 146, Stenström & Jørgensen 2008: 3), para llamarse unos a otros, para captar la atención y asegurarse de que están siendo escuchados. Contribuyen a establecer y reforzar la relación entre los hablantes, y estos marcadores constituyen un tipo de medio comunicativo. En palabras de G. Herrero (2002) exponemos una opinión mantenida por muchos analistas del lenguaje juvenil (Briz 2003: 15, Zimmermann 2002: 141):

[22] http://www.colam.org
[23] Para más información se puede ver: http://www.colam.org

> […] es obvio que las manifestaciones lingüísticas de los jóvenes, cuando hablan entre ellos, se producen, fundamentalmente, de forma oral en conversaciones informales y espontáneas que no tienen una finalidad específica ni determinada, sino que sirven, sobre todo, para reforzar el contacto social y las relaciones interpersonales existentes. (Herrero 2002: 69).

Esta función se ha visto en que es una de las más usadas en el lenguaje juvenil (Jørgensen y Martínez 2007: 10). Con éstos marcadores sucede, por lo tanto, lo que C.Fuentes Rodríguez (1990: 15) afirma que ciertos apelativos se usan en español como un recurso meramente social para establecer y mantener el contacto y a veces para expresar afecto. En lo que respecta a los *marcadores de control de contacto*, se ha podido constatar, (Stenström y Jørgensen 2008b:2) que los más utilizados en el habla juvenil de Madrid son: *tío/a, tronco/a, chaval/a, hombre, hijo/a*:

Marcadores de control de contacto en COLAm 360.000 palabras

	Número	**por 1000 pal**
tío	802	2,29
tía	1.696	4,48
tronco	493	1,40
tronca	217	0,62
chaval	365	1,04
chavala	5	0,01
hombre	234	0,66
hijo	180	0,51
hija	111	0,31

Tabla I

En este trabajo vamos a centrarnos únicamente en el marcador *tronco/a*, tal como aconseja Mª A. Martín Zorraquino, una de las pioneras en el estudio de los marcadores del discurso en español, que comenta la ventaja de analizar marcador por marcador (1998: 45). En los estudios del lenguaje juvenil esto se hace aun más necesario, por el marcaje tan especial de los jóvenes, ya mencionado en párrafos anteriores, tanto por los mismos marcadores que eligen, como por las funciones de los mismos de los que la juventud hace uso.

Analizamos el marcador del discurso *tronco/a* en el lenguaje oral de los jóvenes, partiendo de ejemplos reales obtenidos en el corpus Corpus Oral de Lenguaje Adolescente de Madrid, COLAm. El corpus COLAm consta de conversaciones informales mantenidas por chicas y chicos en la misma proporción (Zimmermann 2002; Herrero 2002) o sea, de *conversaciones colo-*

quiales prototípicas (Briz 2000: 51). Usamos la clasificación de dichos marcadores de *control de contacto* de Briz (1993: 182; 2000: 38; 2003: 141) y Pons (2000: 201).

El término enunciado no es el término ideal para especificar la posición del vocativo o marcador de control de contacto, ya que puede constar de cualquier elemento, desde una pausa rellenada a un turno más largo de habla. Dado que el enunciado de la lengua hablada no puede ser descrito en términos de oraciones, pensamos que la tal denominada unidad-C o *C-unit* (unidad comunicativa) es una opción mas acertada para este trabajo. Biber *et al.* (2002: 1070) describe la unidad-C, como una categoría que abarca unidades, tanto clausales y no-causales, como elementos que no se pueden ser integrados sintácticamente con los elementos que los preceden o siguen[24]. O, como dice Leech (1999: 108), el análogo hablado a la lengua escrita[25]. En este trabajo usaremos el término unidad-C para referirnos a los enunciados de los jóvenes[26].

Como lo comenta Leech (1999: 116-117) de los marcadores del discurso en las unidades-C, y Antonio Briz (1993:158, 1998: 174, 2001: 225), Martín Zorraquino (1998: 41), la posición de *tronco/a* puede aparecer al principio, en medio y al final del enunciado, dependiendo de ello la función. Esto es confirmado también por H. Haverkate (1991:111) y A. M. Bañón (1993: 15 y ss) y Boyero Rodríguez (2002: 328).[27] Los vocativos se hallan en posición final cuando están prededidos por tres palabras.

(5)	Tere:	alguno, tía, que siempre hay tíos buenos en alguna parte
	María:	si había alguno
	Juana:	hombre, *tronca,* como en todas partes
	Pilar:	si, seguro porque vamos y me enrollo con el primero que vea
	Maria:	¿y qué?
	Tere:	tía, que e e

(6)	Susana:	jo yo lo que he notado este año lo que he vivido en este año, *tronca,* ha sido un montón de cambios en mí
	Loreto:	un montón de experiencias, ha sido un año mazo de intenso este año, *tronca*

[24] Biber et al (2002: 1070) describe the C-unit as: comprising both 'clausal and non-clausal units [...] that [...] cannot be syntactically integrated with the elements that precede or follow them.'

[25] "[...] the spoken analogue of a written sentence" (Leech 1999: 108).

[26] Hay una discusión sobre el enunciado y la unidad comunicativa en "¿Reirse juntos? Un estudio de las imagenes sociales de hablantes españoles, mexicanos y suecos" de Diana Bravo en *Diálogos Hispánicos* 22 (1997: 319-320).

[27] El vocativo *central, inicial y final* funcionan en general como elementos lingüísticos reforzadores o atenuadores de la expresividad del enunciado. El vocativo tiene una función marcadora y de focalización. Esta función fué descrita ya en el *Curso Superior de Sintaxis Española* de Gili Gaya: "Su colocación - al principio, en medio o al final de la oración, es gramaticalmente indiferente, pero no tiene el mismo valor expresivo". (1961: 214)

(7) Juan: eso eeeh
Jaime: pero está grabando
Oscar: oye ¿qué pasa Oscar?
Juan: míralo, *tronco* / está grabando ¿por qué te preocupas? pero eso es tuyo o te lo han regalado
Oscar: que me lo han dejado los noruegos (MAMTE)

(8) Luis: yo alguna vez lo oí p'allá y se puso ahí y me pidió perdón *tronco,* ahí, to arrepentío el pobre hombre
Jorge: de todos modos, se lo hice yo así de que le hiciese nada, sino él me agarró y dije me (MASHE)

4 Análisis de *tronco/a* en el lenguaje juvenil de Madrid

En el lenguaje hablado de Madrid, recogido en el corpus COLAm, hay 217 apariciones de *tronca,* es decir, 0,62 p/m palabras y 493 casos de *tronco*, o sea, 1,5 por mil palabras. La elevada frecuencia de la forma masculina de *tronco* podría ser indicio de que los chicos son más propensos a usar este marcador que las chicas. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que hay chicas que usan la forma masculina de *tronco*, aunque estén hablando con otra chica:

(9) Susana: te ha notado
Gemma: en la Politécnica, *tronco,* en la politécnica dicen que está muy bien para hacerte cualquier cosa joder, *tronco,* así en todo
Susana: Estados Unidos, allí la universidad es algo importante (MAESB)

(10) Angie: ¡qué pesadilla! menos veinticinco pasadas
Pili: ¡pero que pesadilla, *tronco!*
Angie: bueno que que a mi me dicen, a mí me dicen, no sé has engordao has engordado y me toco (MABPE)

Esto no ocurre en el habla de los chicos del corpus, que incluso usan la forma masculina *tronco* para dirigirse a chicas.

La posición de *tronco/a* puede aparecer al principio, en medio y al final de las unidad-C. Tenemos las siguientes unidades-C con *tronco/a* en la posición inicial de la unidad-C:

(11) Jaime: sabes com donde va Oscar me da igual sabes, tronco
José: *tronco,* a mi me da muermillo estas cosas también aunque sea de una canción
Jaime: quieto, *tronco* (MALCE)

(12) Fernando: *tronco,* ahora ess que es una frase hecha
Pedro: pero, y ¿qué son puñetas, tronco?
Fernando: no sé, tronco (MALCE)

(13) Ana: qué creído el tío

	Luisa:	*tronca*, calla, porque el Pircito ti
	Marta:	¿quién es el Pircito?
	Ana:	el Pircito tiene trece años (MAMTE)
(14)	Loreto:	eres gilipollas, asi de claro te lo digo
	Carme:	ahora si que te digo, cállate
	Loreto:	*tronca*, déjame decirte que tienes la mentalidad de una niña de cinco años
	Carme:	he engordado es que yo me siento más gorda eees que esverdaaaaad

Tronco/a puede hallarse en posición media en los ejemplos del corpus CO-LAm:

(15)	Ana:	y y el Quique y yo aquí como mazo pasivos tal y Susana con El hazadón *tronco* ah bua pero
	Marta:	si es que cuando se concentra en hacer algo se se pone ahí (MAMTE)
(16)	Marta:	Montesinos se llamaba
	Luisa:	y muu.. ¡qué serio! yo, *tronca* ah y yo no sé como no nos perdimos
	Marta:	además que no nos perdimos nada o sea llegamos después
	Luisa:	derecha sigue y vuelta (MAMTE)
(17)	Luisa:	y en plan acabó así con la cabeza en su hombro en plan asíii
	Pili:	en plan
	Luisa:	hija es que huele a Tomyyy como huele a Tomy *tronca* y y y y y y y y nada y bueno y me empieza a hacer cosquillitas (MAORE)

Tronco/a en posición final de la unidad-C:

(18)	Oscar:	cinco euros / te dan dos porros... por cinco euros
	Javier:	joder, ¿qué pasa *tronco* /?
	Ana:	me dice no es
	Sofía:	que le ha llamado para hablar ayer (MAMTE)
(19)	Oscar:	¿a quién estás grabando? /
	Jaime:	ha dicho gol gol gol gol
	Oscar:	¿a quién le estás grabando esto, *tronco?*
	Jaime:	para Noruega venga di tú *soy un Pablo besugo* venga
	Pablo:	me cago en Noruega <risa/> hola, gordo (MASHE)
(20)	Marta	no no me voy a poner en tú lugar porque aunque me ponga en tu lugar voy a seguir teniendo la misma opinión, *tronca*
	Luisa:	si me tengo ir
	Oscar:	porque a mi me dice un pavo engorda y le digo no y me dicen mis amigos que engorde y engordo (MABPE)

(21) José: ¡son gilipollas!
Marta: oye ¿por qué no?
José: ¿por qué no, *tronco*? ¿por qué no, *tronca?* a ver: ¿por qué nos dan una cosa para hacer una investigación de esto de cómo habláis (MABPE)

La distribución de los vocativos en el corpus COLAm, considerando la posición en la unidad-C:

Posición en la unidad-C							
	INICIAL	P/m	MEDIA	P/m	FINAL	P/m	Total
Tronco/a	42	0,12	399	1,14	269	0,74	710
Porcentaje	5,4%		56,5%		38,5%		100%

Tabla II

Según Leech (1999: 117), los vocativos en posición final son mucho más frecuentes que los de posición inicial, -cosa que no se da con *tronco/a* en el lenguaje juvenil de Madrid-. En posición inicial solo hay 42 casos de *tronco/a*, o sea, 0,12 por mil palabras, el 5,4% de la totalidad. La posición más frecuente es la media, con 399 casos, es decir un 1,14 por mil plabras. Constituyen el 56, 5% de la totalidad de casos. En posición final hay 269 unidades de un total de 0,74 por mil palabras de *tronco/a*. El 38,5% de la totalidad está en posición final.

¿A qué se debe esta disparidad entre la función de la posición final y la inicial? Según Leech (1999), que ha estudiado los vocativos conversaciones de ingleses adultos, la pregunta sobre las diferencias entre la posición final e inicial puede ser contestada haciendo referencia a tres funciones principales:

(a) llamar la atención de alguien

(b) identificar al interpelado

(c) mantener y reforzar las relaciones sociales

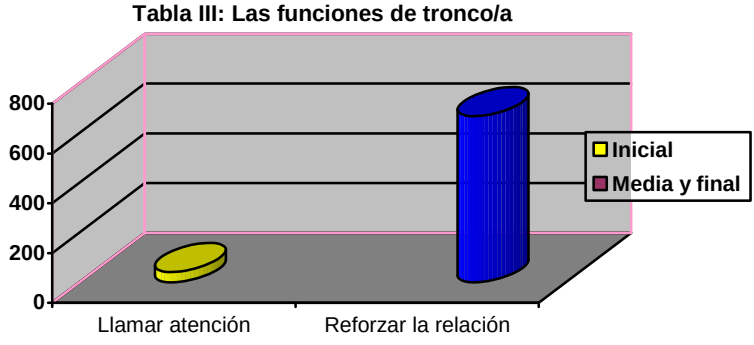
Leech (1999: 116) sugiere que:

- un **vocativo inicial** combina las funciones (a) de llamar la atención de alguien y (b) de identificar al interpelado, mientras que
- un **vocativo final** probablemente combine las funciones (b) y (c) manteniendo y reforzando la relación socialrelevante en conversaciones de varios participantes, ya que en ese caso es necesario identificar al interpelado y atraer su atención. Aunque las conversaciones de dos o tres miembros tienden a predominar en COLAm, hay conversaciones de más miembros, de ahí que no podemos prescindir, de la funcion (a) de llamar la atención al oyente. (ibid.) La posición media también tiene esta función.

Las tres funciones entran en juego tratándose de *tronco/a* usado como vocativo en el lenguaje juvenil. La función de la posición inicial de llamar la atención a alguien es

La función de la posición media y final del vocativo *tronco/a* en el lenguaje juvenil de Madrid corresponde a la de (b) identificar al interpelado para ver si sigue el enunciado, reforzando así la relación social y controlando el contacto, con el que el hablante puede dar enfásis a su propio enunciado y (c) mantener y reforzar las relaciones sociales. Por lo tanto no debemos prescindir de las funciones (b) y(c) para el caso de tronco como marcador de control de contacto.

Estamos de acuerdo con Leech, que considera que el predominio de los vocativos en posición media y final sobre la inicial, parece ser debido a que la relevancia social es tan importante, o más, que la función de identificar al interpelado en el uso de los vocativos (1999: 117). Algo que coincide perfectamente con las ocurrencias de los vocativos tronco/a en el corpus COLAm expuesto en el gráfico:



Siguiendo el esquema de Pons (2004: 196) sobre las funciones de los marcadores es interesante saber si *tronco/a* tiene más funciones que la de *control de contacto*. Por el análisis de la posición de arriba nos ha quedado claro que no lo tiene.

5 Conclusiones

Parece ser que *tronco/a* como vocativo está en vías de sustituir a *tío/a* en el lenguaje juvenil de Madrid, por los mecanismos de reacción-rechazo-creación/uso de nuevos términos propios de éste, aunque *tronco/a* todavía no haya alcanzado la frecuencia de *tío* y *tía*. Aunque *tronco/a* es usado por todos los jóvenes del corpus COLAm, parece que los chicos son más propensos a usar *tronco* que *tronca*, y las chicas usan una y otra forma más que los chicos. De 493 casos de *tronco*, 263 son usados por chicos y 228 por chicas. De 217 casos de *tronca*, sin embargo la proporción es inversa; 182 son usados por chicas y 31 por chicos.

Tronco/a es usado como vocativo y para expresar el *control de contacto* y, como tal, hemos analizado su posición en la unidad-C, siguiendo los criterios de Leech (1999: 117). Con lo cual, podemos concluir, por los números en los que éste se halla en posición media y final, que el marcador *tronco/a* en CO-LAm tiene principalmente una función fática, la del vocativo *controlador de contacto*, es decir, de interpelar y de reforzar los lazos sociales, más que de llamar la atención a alguien, de acuerdo con lo expuesto por Herrero.

Bibliografía

Andersen, G. 2001. *Pragmatic Markers and sociolinguistic variation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Bañón, A. M. 1993. *El vocativo en español. Propuestas para su análisis lingüístico*. Barcelona: Octaedro.

Biber, D., S. Conrad y G. Leech. 2002. *The Longman student grammar of spoken and written English*. Londres: Longman.

Bravo, D. 1997. "¿Reirse juntos? Un estudio de las imagenes sociales de hablantes españoles, mexicanos y suecos". *Diálogos Hispánicos* 22. 319-362

Briz, A. 1993. "Los conectores pragmáticos en español. (I) Su papel segmentativo". *Contextos.* XI/21-22. 145-188.

___1998a [1996]. *El español coloquial: Situación y uso*. Madrid: Arco Libros.

___1998b. "Conectores pragmáticos y estructura de la oración". En: Zorraquino, M.A. Martín y E. Montolío Durán (coords.) *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros S.L.

___2001 [1998]. El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática. Barcelona: Ariel.

___2003. "La interacción entre jóvenes. Español coloquial, argot y lenguaje juvenil". *Lexicografía y Lexicología en Europa y América*. Madrid: Gredos. 141-154.

Briz, A. y Grupo Val.Es.Co (eds.). 2000. *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel-Practicum.

Briz A. y D. Bravo. (eds.). 2004. *Pragmática sociocultural*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Brinton, L. 1996. *Pragmatic Markers in English*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Boyero Rodríguez, M. J. 2002. *Los marcadores conversacionales que intervienen en el desarrollo del diálogo.* Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

Casado Velarde, M. 2002. "Aspectos morfológicos y semánticos del lenguaje juvenil". En: Rodríguez, F. (coord.) *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel.

Corpus Oral de Lenguaje Adolescente de Madrid (COLAm). http://www.colam.org.

Cortés Rodríguez, L. 1991. Sobre conectores expletivos y muletillas en el español hablado. Málaga: Ágora.

Enajas, R. 2004. "El vocativo amoroso en el lenguaje juvenil almeriense". Publicación electrónica en: http://www.um.es/tonosdigital/znum7/estudios/eelvocativo.htm

Fischer, K. 2006. *Approaches to Discourse Particles.* Amsterdam: Elsevier.

Fuentes Rodríguez, C. 1990. "Algunos operadores de función fática". *Habla de Sevilla y hablas americanas. Sociolingüística andaluza* 5. 137-170.

Gili Gaya, S. 1985 [1961]. *Curso Superior de Sintaxis Española.* Barcelona: Biblograf.

Haverkate H. 1991. "Una conversación entre Calixto, Pármeno y Sempronio". Exploraciones semánticas y pragmáticas del español, Revista Hispánica de Los Países Bajos. no 2.

Herrero, G. 2002. "Aspectos sintácticos del lenguaje juvenile". En: Rodríguez, F. (coord.) *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel.

Jørgensen, A. M. 2004. "Cola-prosjektet: En korpusbasert undersøkelse av spansk tenåringsspråk". *Tribune* nr. 15. Universidad de Bergen.

___2008. "COLA, un corpus oral de lenguaje juvenil." *Anejos a Oralia*. 225-235.

___en prensa. "Tío y tía como marcadores del discurso en el lenguaje juvenil de Madrid". *Actas del XXXVII Congreso de la Sociedad Española de lingüística.* Madrid: Gredos.

Jørgensen, A. M. y J. A. Martínez. 2007. "Los marcadores del discurso del lenguaje juvenil de Madrid". *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. Publicación electrónica en: http://www.revel.inf.br/.

Leech, G. 1999. "The distribution and functions of Vocatives in American and British English Conversation". En: Hasselgård, H. y S. Oksefjell (eds.) *Out of corpora*. Amsterdam: Rodopi. 107-118.

Martín Zorraquino, M. A. y E. Montolío Durán (coords.). 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis.* Madrid: Arco Libros.

Martín Zorraquino, M. A. y J. Portolés Lázaro. 1999. "Los marcadores del discurso". En: Bosque, I. y V. Demonte. *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo 3: Entre la oración y el discurso. Morfología.* Madrid: Espasa. 4051-4214.

Mendoza Denton, N. 2008. *Homegirls.* Oxford: Blackwell Publishing.

Moliner, M. 2001 [1967]. *Diccionario de uso del Español*. Madrid: Gredos.

Ochs, E. 1979. "Planned and unplanned discourse". En: Givón, T. (ed.) *Syntax and Semantics: Discourse and Syntax*, vol 12. Nueva York: Academic Press.

Pons, S. 1998a. *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Cuadernos de Filología, Anexo XXVII. Valencia: Universitat de València.

___1998b. “*Oye* y *mira* o los límites de la conexión”. En: Zorraquino, Mª A. y E. Montolío Durán (eds.) *Marcadores discursivos: teoría y práctica*. Madrid: Arco Libros. 213-228.
___2000. “Los conectores”. En: A. Briz y grupo Val.Es.Co (eds.) *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel. 193-218.
___2006. “A functional approach to the study of discourse markers”. En: Fischer, K. (ed.) *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier.
Portolés Lázaro, J. 1998. *Los marcadores pragmáticos*. Barcelona: Ariel.
Rodríguez, F. (coord.) 2002. *El lenguaje de los jóvenes.* Barcelona: Ariel.
Sanmartín Sáez, J. 2005. *Diccionario de argot.* Madrid: Espasa Calpe.
Seco, M., O. Andrés y G. Ramos. 2005. *Diccionario del Español Actual*. Madrid: Aguilar.
Schiffrin, D. 1987. *Discourse Markers*. Studies in international Sociolinguistics 5. Cambridge: Cambridge University Press.
Stenström, A.-B. 2005a. “He’s well nice– Es mazo majo. London and Madrid girls’ use of intensifiers”. En: Granath, S., J. Millander y E. Wennö (eds.) *The Power of Words. Studies in Honour of Moira Linnarud*. Karlstad: Karlstad University.
___2005b. “It is very good eh– Está muy bien eh. Teenagers’ use of tags – London and Madrid compared”. En: Mc Cafferty, T. Bull y K. Killie (eds.) *Contexts–Historical, Social, Linguistic. Studies in Celebration of Toril Swan*. Pieterlen: Peter Lang AG.
___2006c. “The Spanish discourse markers *o sea* and *pues* and their English correspondences”. En: Aijmer, K. y A.-M. Simon-Vandenbergen (eds.) *Pragmatic Markers in Contrast.* Amsterdam: Elsevier.
___2006d. “Taboo words in teenage talk: London and Madrid girls’ conversations compared”. *Spanish in Context* Vol 3. 116-138.
Stenström, A.-B. y A. M. Jørgensen. 2008a. ”La función fática de los apelativos en la conversación juvenil de Madrid y Londres”. *Actas del III Congreso EDICE*. Universidad de Valencia. 1-14.
___2008b. “A matter of politeness? A contrastive study of phatic talk in teenage conversation”. *Special Issue of Pragmatics* 18:4.
___2008b’. “¿Una cuestión de cortesía? Estudio contrastivo del lenguaje fático en la conversación juvenil”. *Special Issue of Pragmatics* 18:4.
Zimmermann, K. 2002. “La variedad juvenil y la interacción verbal entre jóvenes”. En: Rodríguez González, F. (ed.) *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel. 195-240.

Sección 2 DIDÁCTICA Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

Isabel DE LA CUESTA
La imagen de España e Hispanoamérica en los manuales de español utilizados en la enseñanza secundaria en Suecia

José María IZQUIERDO
Recordar, resistir, para poder soñar. Explotación didáctica en formato webquest de la literatura de la memoria de la guerra civil española

Renata JUNQUEIRA DE SOUZA
Cyntia Graziella GUIZELIM SIMÕES GIROTTO
Dagoberto BUIM ARENA
Ana Maria DA COSTA SANTOS MENIN
Literatura na escola: espaços e contextos. A realidade brasileira e portuguesa

Inmaculada MORENO TEVA
Estudio evolutivo de las secuencias formulaicas en aprendientes suecos de E/LE

Belén RAMBLA LOP
Una experiencia didáctica de e-learning con estudiantes finlandeses. La historia de Anna

Arantxa SANTOS MUÑOZ
La enseñanza de los sufijos apreciativos en E/LE

Isabel DE LA CUESTA

Escuela Superior Universitaria de Dalarna

La imagen de España e Hispanoamérica en los manuales de español utilizados en la enseñanza secundaria en Suecia

1 Introducción

El objetivo de esta investigación es comparar la imagen de la cultura de los países hispanohablantes que presentan diferentes manuales de español de los niveles 1 a 3 (de los 7 en que está dividida la enseñanza de lenguas extranjeras en Suecia), ya que el nivel 3 es el que se exige para poder estudiar español en la universidad sueca. El propósito es ver qué imagen de España y de Hispanoamérica se da en los libros. Por limitaciones de espacio no se pueden analizar todos los contenidos culturales, por lo que se tratará principalmente la cultura con mayúscula, y dentro de ésta el ámbito geográfico, político e histórico, además de los temas de ámbito social a los que se dedica más espacio en los libros. Nos fijaremos en si tanto España como Hispanoamérica se encuentran representados en los libros y en qué medida, si se muestran las diferencias culturales de los distintos países de Hispanoamérica, y si los libros de texto muestran la diversidad cultural de los países, o presentan sólo la cultura "nacional". También se indagará sobre cómo se presentan los distintos aspectos culturales, y si aparecen ideas preconcebidas y prejuicios. Además nos fijaremos en si hay alguna progresión atendiendo a los tres niveles (1, 2 y 3) respecto a la cantidad de información cultural o al modo de presentarla. Las preguntas a las que intentaremos dar respuesta en esta investigación, y que nos ayudarán a entender la visión del mundo hispánico que reflejan los manuales, son las siguientes:

1. ¿Qué grupos y naciones de hispanohablantes están representados en el manual? ¿Qué lugares se tratan más ampliamente?
2. ¿Qué aspectos culturales se tratan con más amplitud y profundidad en cada libro? ¿Son temas de actualidad y puntuales, o de validez universal?
3. ¿Desde qué punto de vista se presentan estos temas, desde un relativismo cultural o desde el etnocentrismo?
4. ¿Cuál es el grado de integración entre lengua y cultura?
5. ¿Existe una programación y una progresión en la incorporación de los contenidos culturales?

2 Cultura con mayúscula, cultura con minúscula y cultura con K

Normalmente se distingue entre cultura con mayúscula (productos sancionados por la sociedad), cultura con minúscula (cultura de lo cotidiano) y cultura con K (cultura más marginal, más ceñida a la moda y a las minorías). Lourdes Miquel (2004: 515) explica que aunque sigue considerando válida esa distinción, ha pasado a utilizar otra basada en una comparación con el tronco de un árbol: cultura esencial, cultura legitimada y cultura epidérmica.

Cultura con mayúscula/legitimada:

Según Miquel (2004: 517) la cultura legitimada (o cultura con mayúscula) se debe trabajar en clase dependiendo del tipo de estudiantes que tengamos, de sus necesidades y de su nivel de formación. Los alumnos aprenderán a reconocer lugares emblemáticos y a situarlos geográficamente, pero en general no necesitan saber toda la historia de cada uno.

Cultura con minúscula/esencial:

Es la cultura desde un punto de vista antropológico, la cultura de lo cotidiano, forma de vivir, relaciones, valores y normas sociales, forma de pensar y de comportarse.

Cultura con K/epidérmica:

Es la cultura marginal, de las modas y de las minorías. Miquel (2004: 517) lo explica así: "se refiere a usos y costumbres que difieren del estándar cultural, de la cultura esencial, que no son compartidos por todos los hablantes y que sólo deberán formar parte de la programación en casos muy específicos." En su opinión estos elementos culturales sólo se deben enseñar si tenemos alumnos adolescentes, y siempre teniendo en cuenta que esa cultura sólo tendrá vigencia durante un tiempo limitado.

Otra forma de clasificar los aspectos culturales la encontramos en Giovannini (1996: 35), que menciona la reflexión que hace Riley (1985) sobre qué es cultura, que en su opinión es un saber, que se desarrolla en tres ámbitos. A efectos de esta investigación nos interesan las dos primeras:

- Saber qué: conocimientos políticos o religiosos, educación, historia, geografía, etc. (lo que algunos autores llaman cultura con mayúscula).
- Saber sobre: los sucesos, acontecimientos y preocupaciones de esa sociedad.
- Saber cómo: actúa esa sociedad (cómo llama por teléfono, cómo baila, etc) y habla (cómo agradece, saluda, cuenta una historia, se comunica con sus superiores, etc.).

3 La cultura en la clase de español lengua extranjera

Lourdes Miquel señala (2004: 517) que cuando se trata de la enseñanza de la lengua, "partimos de una definición de lengua estándar descrita y aceptada por todos". Sin embargo, en el caso de la cultura, no disponemos de un corpus, lo cual sin embargo no debe desalentarnos ya que las clases con extran-

jeros son un lugar privilegiado para ir descubriendo los diversos elementos del componente cultural. En este sentido Miquel (2004: 530) propone utilizar a los alumnos como fuente de información, para saber "cuál es el elemento sociocultural que debemos tratar" en nuestras clases, observando sus comentarios, sus generalizaciones y valoraciones, las críticas y los elogios de la cultura meta.

Las ideas de Miquel son muy ambiciosas y presuponen profesores con una buena preparación, lo cual desgraciadamente no siempre es así. Además los profesores de español en Suecia pueden tener orígenes muy diversos, ser suecos, españoles, o de cualquier país hispanoamericano, y por lo tanto tener conocimientos y experiencias culturales muy diferentes. Miquel comenta que no es lo mismo enseñar español en Barcelona que en Sevilla, que hay que adaptar la programación de los componentes culturales al lugar y las circunstancias en que se produce el aprendizaje, pero aunque compartimos esta opinión, pensamos que existe una gran dificultad para ponerla en práctica cuando se enseña español en el extranjero. De ahí la importancia de disponer de buenos manuales y materiales. Además consideramos innecesario y poco realista que cada profesor elabore su propio material basándose en sus alumnos, pues esta tarea exige tiempo, medios y capacidad para realizarla. Los distintos alumnos de un curso pueden partir de conocimientos y culturas diferentes, y tener objetivos e intereses muy diversos para estudiar español, pero en la clase, de alguna forma, hay que unificar todo esto y presentar unos materiales adecuados.

Diversos investigadores coinciden en señalar la necesidad de conocer los elementos culturales para poder comunicarse efectivamente en una lengua. Hernando García-Cervigón (2002: 17) señala que para que exista una comunicación correcta y eficaz en una lengua, no es suficiente la adquisición de su sistema lingüístico, sino que "hemos de ser competentes comunicativamente con todo lo que ello comporta, el conocimiento de la información pragmática, social, situacional y geográfica, además de los sistemas de comunicación no verbal, es decir, de su cultura".

Según Garrido Ruiz (2002: 27-28), debemos tener en cuenta que cuando hablamos producimos estructuras gramaticales que nos sirven para comunicar significados, y que estos significados tienen un referente sociocultural que también es transmitido en la comunicación. Y a menudo, "la clave para interpretar el contexto nos va a ser dada por un conocimiento extralingüístico de la situación, poseído generalmente por los hablantes de una misma comunidad y que el estudiante de segundas lenguas no comparte, en mayor o menor medida, con los hablantes nativos".

Para Claire Kramsch (1993: 181) la competencia cultural no tiene que significar necesariamente que el estudiante tenga que comportarse siguiendo las convenciones sociales de la comunidad donde se habla la lengua. Según ella habría que distinguir entre "el conocimiento sobre la cultura" y "la experiencia de la cultura". Y afirma también que la capacidad para comportarse

como los otros no garantiza que se le vaya a aceptar mejor dentro de esa comunidad lingüística, o que vaya a haber un mejor entendimiento mutuo.

Tanto Miquel como Corros Mazón señalan la importancia de la contextualización. Miquel (2004: 518) considera fundamental "no ver los elementos culturales como elementos aislados, sin relación entre ellos, sino… tratar de encontrar los sistemas y microsistemas en los que se insertan para poder detectar el tejido de relaciones que tendrán como expresión última la comunicación verbal". Corros Mazón (2002: 123) por su parte insiste en la importancia de enseñar la cultura de forma contextualizada, y además en contextos auténticos.

Garrido Ruiz (2002: 31-32) destaca la dificultad añadida en el caso del español en comparación con otras lenguas debido a su diversidad y riqueza cultural, lo que tiene como consecuencia que a menudo los manuales presenten información demasiado general y no profundicen, limitándose a presentar datos o "aspectos tópicos del país, más coincidentes con la visión general que del propio país se tiene en el extranjero que con la realidad del mismo". En su opinión, aunque los tópicos "suelen entrañar parte de verdad, desvirtúan la realidad social y cultural de un país. Suelen ser un buen punto de partida para plantear valoraciones sobre la cultura de un país, pero exigen que se los presente adecuadamente, como imágenes cliché que conforman un estereotipo y contrastarlos con otras realidades de la vida social."

Finalmente queremos destacar las ideas de la investigadora sueca Ulrika Tornberg (2000), que propone que el desarrollo de la capacidad lingüística se haga en situaciones que tengan que ver con las personas que se relacionan en la clase (aquí y ahora), con sus pensamientos, sueños y deseos. Según Tornberg la enseñanza de lenguas extranjeras debe aprovechar el hecho de que a diferencia de la mayoría de asignaturas, en lengua se puede elegir el contenido, que no está muy delimitado en los planes de estudio. Tradicionalmente se ha estudiado la lengua con el objetivo de una futura comunicación con hablantes nativos, pero ella propone aprender con el objetivo de comunicarse con las personas que están presentes en ese momento. Esto es algo a tener en cuenta, pues podría explicar la elección de algunos contenidos en los libros de texto que analizaremos.

4 ¿Cultura nacional?

Hoy en día se cuestiona la idea de una "cultura nacional", y Tornberg es una de las investigadoras más críticas de este término. Tornberg plantea (2000: 64) que la idea de culturas nacionales como homogéneas, con elementos típicos de la sociedad y la forma de vida, se mantiene todavía en los planes de estudios, pero que actualmente, cuando se habla tanto de "interculturalidad", esto plantea una contradicción. Tornberg (2000: 270-271) propone incluso que en la enseñanza de lenguas extranjeras se sustituya la palabra "cultura", que se suele relacionar con una nación, por el término "bakgrundskunskap", que podríamos traducir como "conocimientos de fondo", cuyo objetivo sería que los alumnos desarrollaran unos conocimientos bási-

cos sobre los países donde se habla la lengua que estudian, ya que las comparaciones que se hacen entre distintas culturas, y la idea que presentan los planes de estudio suecos de que el alumno "desarrolle un entendimiento de las otras culturas", es anacrónica y hasta cierto punto etnocentrista. Sin embargo, en nuestra opinión no está clara la distinción entre lo que ella define como "conocimientos de fondo" y el término "cultura" que critica.

Como señala Garrido Ruiz (2002: 31) una dificultad añadida en el caso del español es que se trata de una comunidad lingüística de más de trescientos millones de hablantes que pertenecen a Estados y sociedades distintos. Sólo en el caso de España, como Estado multicultural, resulta de gran complejidad determinar los patrones comunes a todos los españoles.

Guillén Díaz (2004: 840-841) por su parte escribe que a menudo se dota a los contenidos culturales "de fuertes vínculos nacionales y regionales, evocando un alma colectiva, un genio nacional e incluso particularismos que han sido convertidos en estereotipos... Es frecuente encontrar en los manuales la imagen de la Puerta de Alcalá para mostrar Madrid en España, o la de un toro para caracterizar a España, o clichés tales como: los españoles duermen la siesta, son muy ruidosos, siempre están alegres, etcétera".

5 Estereotipos, prejuicios y etnocentrismo

Según el diccionario de la Real Academia Española, el estereotipo es una "imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable", y el prejuicio una "opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal". El etnocentrismo se define así: "Tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas o sociedades."

Lourdes Miquel (2004: 518) señala al respecto la necesidad de tomar distancia, ya que "los miembros de una cultura no son conscientes de su relatividad; bien al contrario, cada individuo por el hecho de estar inmerso en una cultura y no en otra, tiende a postular la universalidad de sus comportamientos, la lógica y la normalidad de los mismos, tendiendo a juzgar como anómalos aquéllos que no le pertenecen".

6 El estudio de idiomas en el sistema escolar sueco

En el año 2000 tuvo lugar en Suecia una reforma de los planes de estudio de las lenguas modernas, basada en las indicaciones del Consejo de Europa, que implantó un sistema de 7 niveles o etapas (aunque en el modelo elaborado por el Consejo de Europa son 6 los niveles, por lo que la división no se corresponde exactamente). El nivel que alcanza el alumno depende del idioma y del año en que inicia su aprendizaje. En la Educación Obligatoria, normalmente sólo se estudian las etapas 1 y 2 de los idiomas modernos optativos, y en el Bachillerato se continúa con los niveles superiores, hasta llegar normalmente al 3 ó al 4. Para acceder a los cursos universitarios de lengua extranjera se requiere tener aprobada, al menos la etapa 3, aunque en la práctica este nivel resulta demasiado bajo para el nivel de enseñanza de las uni-

versidades, lo cual plantea serios problemas. Varias universidades han empezado a ofrecer en los últimos años cursos de idiomas para principiantes, y también cursos "puente" entre el Instituto y la Universidad, pero el Ministerio de Educación de Suecia ha criticado el hecho de que las Universidades ofrezcan cursos para principiantes, porque considera que se contradice con el carácter de estudios superiores que debe ser la base de la educación universitaria.

A efectos de nuestra investigación, es importante señalar que prácticamente la totalidad de las escuelas utilizan libros escritos, producidos y publicados en Suecia, con listas de vocabulario y apéndices gramaticales en sueco.

La enseñanza del español se introdujo como materia escolar en la Educación Obligatoria en 1994, mientras que el alemán y el francés tienen una larga tradición en el sistema escolar sueco. Sin embargo, desde 1994 hasta la actualidad, el interés por estudiar español ha aumentado mucho, sobrepasando al francés y al alemán.

Las razones del aumento del estudio del español pueden ser varias: en primer lugar, sólo hace poco más de 10 años que se puede estudiar español. En segundo lugar, hay que señalar que en Suecia residen más de 100.000 hispanohablantes (si incluimos a los hijos de emigrantes nacidos en Suecia). Por otro lado, las razones que mueven a los estudiantes a elegir español y no alemán o francés, según un estudio oficial sobre actitudes hacia los estudios de idiomas entre estudiantes de Educación Obligatoria y Bachillerato (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005: 287-288) son:

-a los estudiantes el español les parece más divertido, suena mejor y parece más fácil que el francés y que el alemán.

-a muchos estudiantes (sobre todo en el Bachillerato), les parece importante saber español para poder comunicarse en sus viajes al extranjero.

-a muchos estudiantes (sobre todo en el Bachillerato) les parece asimismo muy importante saber español por la importancia del idioma a la hora de conseguir un buen trabajo en el contexto internacional.

-a los padres y educadores, en general, les parece una elección lógica dada la posición del español en el contexto internacional y la gran oferta de viajes a países hispanohablantes.

-el español se asocia con valores positivos como el sol, el calor y las vacaciones.

Los autores del estudio llegan a la conclusión de que en realidad no se trata de razones de peso sino más bien de "sentimientos" positivos basados en imágenes que a su vez se basan en el auge actual de la cultura hispana.

Por otro lado señalan que el aumento tan rápido en el número de alumnos de español, hecho positivo para la difusión del español, puede tener también consecuencias negativas, pues las escuelas contratan como profesores a personas sin cualificación. Se pueden diferenciar dos tipos de profesores no cualificados:

-se emplea como profesores a hispanohablantes con conocimientos del idioma, pero sin formación pedagógica.
-o se emplea a profesores de otras asignaturas, que tienen una formación pedagógica, pero insuficientes conocimientos de español.

Esto puede tener consecuencias negativas, principalmente la disminución del nivel de conocimiento del idioma por parte de los alumnos, tanto en el Bachillerato como en la Educación Universitaria.

7 Plan de estudios de las lenguas modernas

Los nuevos planes de estudios de las lenguas modernas para la enseñanza obligatoria y no obligatoria entraron en vigor el 1 de julio de 2000 (Skolverket, 2000). La parte dedicada a las lenguas modernas en el Bachillerato es muy breve y general y no da pautas muy concretas.

En el apartado titulado "Propósito de la asignatura", se puede leer que "la enseñanza de lenguas modernas tiene como propósito ampliar la perspectiva sobre el mundo que nos rodea y sobre las diferentes culturas". En el apartado titulado "Objetivos a los que se aspira", se dice que el objetivo de la enseñanza de lenguas modernas es que el alumno "reflexione sobre los modos de vida, las tradiciones culturales y la situación social de los países donde se usa la lengua así como desarrolle un entendimiento más profundo y tolerancia por otras personas y culturas".

En el apartado titulado "Índole y estructura de la asignatura", se comienza diciendo que "la asignatura de lenguas modernas proporciona un fondo y una perspectiva más amplia de las distintas expresiones sociales y culturales que rodean a los estudiantes y de las que forman parte". Más adelante se afirma que "la capacidad de reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre las propias experiencias culturales y las culturas de los países en los que se habla la lengua, deben desarrollarse todo el tiempo y conducen a la larga a la comprensión de otras culturas y a la competencia intercultural", lo que confirma la importancia que en el "Plan de estudios de las lenguas modernas" se da a la cultura de la lengua estudiada.
A continuación se hace una breve presentación de las lenguas que se incluyen entre las lenguas modernas, y respecto al español se dice lo siguiente:

> El español se habla en muchos países y en varios continentes. Unos 350 millones de personas tienen el español como lengua materna, y en Hispanoamérica es el español la única lengua común. A Suecia han venido desde los años 60 gran cantidad de inmigrantes que tienen el español como lengua materna. El conocimiento del español da la posibilidad de participar de una rica literatura. En los contactos con el mundo de habla española son necesarios tanto los conocimientos de la lengua española como la comprensión de las relaciones culturales, sociales y políticas.

Se termina este documento explicando que en el estudio de las lenguas modernas existen 7 niveles. Como ya hemos mencionado, en esta investigación nos vamos a concentrar en el estudio de los libros de texto de los niveles 1, 2 y 3, que es el nivel al que suelen llegar los alumnos en el Instituto, y por lo tanto el nivel que tienen los alumnos cuando acceden a los estudios de español en la universidad. Sobre estos tres niveles, en el "Plan de estudios" podemos leer lo siguiente:

En el nivel 1, en lo que concierne a la cultura, se dice que al terminar el curso "los alumnos deberán saber algo de la vida diaria de algún país donde se usa la lengua". No hay nada más específico. Los criterios de calificación para obtener aprobado son que "el alumno puede dar ejemplos de fenómenos de la vida diaria de alguna zona donde se hable el idioma".

En el nivel 2 se "da al alumno la posibilidad de desarrollar sus conocimientos, su capacidad de comunicación y su conocimiento de las culturas de los países donde se habla el idioma", y al terminar el curso "los alumnos deberán saber algo de la vida diaria, la forma de vida y las tradiciones en algunos países donde se usa la lengua". Para obtener aprobado, "el alumno hace observaciones muy sencillas de la vida diaria, las formas de vida y las tradiciones en algunas zonas donde se habla el idioma".

Al terminar el nivel 3, "los alumnos tienen algunos conocimientos sobre la vida diaria, la forma de vida y las tradiciones en algunos países donde se usa la lengua y pueden hacer observaciones sobre algunas claras similitudes y diferencias en relación con las propias experiencias culturales" Para obtener aprobado, "el alumno hace observaciones sencillas de fenómenos dentro de las zonas donde se habla el idioma, y es capaz de conseguir información sencilla y concreta sobre estas zonas lingüísticas".

Vemos que sólo se menciona la cultura en los criterios para obtener aprobado, es decir, no hay ninguna pauta para valorar la cultura a un nivel por encima del aprobado.

La falta de directivas concretas tiene como consecuencia que la elección de la materia quede en manos de los autores de manuales y de los profesores, y si éstos no tienen unos criterios claros y concretos, el aprendizaje del alumno puede variar mucho dependiendo del libro de texto que se utilice y del profesor que imparta la asignatura. Además, al hablar de cultura en estos documentos no se plantea la cuestión de qué cultura representa al país donde se habla la lengua que se estudia.

8 El uso de libros de texto en la enseñanza y cómo analizar libros de texto

Lies Sercu (1999: 42), en una investigación titulada *National helpdesks for intercultural learning materials*, que estudia cómo desarrollar libros de texto que contribuyan al aumento del entendimiento intercultural, señala que aunque en la actualidad no suelen aparecer en los libros de texto estereotipos y prejuicios de forma explícita, todavía existen en muchos casos bajo la superficie, y los podemos descubrir si nos fijamos por ejemplo en que en los libros

se eligen ciertos textos y fotografías, y no otros. Los libros de texto pueden, por ejemplo, tratar ciertas cuestiones en profundidad y en cambio no mencionar otras, o pueden presentar nuestra perspectiva (la del país donde se producen los libros), mientras que otras perspectivas (por ejemplo las voces de la cultura donde se habla la lengua que se estudia) no se presentan.

En el libro *Lärobokskunskap* (1988), donde se analiza la evolución de los libros de texto de historia en Suecia durante el siglo XX, Selander señala que el libro de texto se diferencia de otros textos en muchos aspectos, principalmente porque el propósito de un libro de texto es reproducir conocimientos ya existentes, no crearlos. Por lo tanto debe efectuarse una elección y una limitación de lo que se va a incluir en el libro. Según Selander, para analizar libros de texto de historia hay que examinar los valores que se presentan y la elección de la materia. Hay que comprobar si se toman por auténticos hechos no verificados, si los autores se mantienen al día de las investigaciones de la asignatura, si la elección de información refleja etnocentrismo y si las sociedades extranjeras se describen desfavorablemente. Un aspecto importante es lo problemático de aplicar conceptos actuales a otras épocas y a otras culturas. Como vemos aquí, aunque se refiere a libros de historia, hay muchos puntos en común con el tratamiento de los aspectos culturales en los libros de idiomas.

Según Selander en los libros de texto podemos apreciar el grado de confianza que el autor tiene en los conocimientos del profesor. Algunos libros, por ejemplo, presuponen ciertos conocimientos, el libro es punto de partida para distintas actividades que dependen en gran medida de la competencia personal del profesor y del interés y capacidad de los alumnos para explotar el material. Este aspecto es especialmente interesante, si tenemos en cuenta lo que señalamos en el apartado titulado “El estudio de idiomas en el sistema escolar sueco” respecto a que muchos profesores de español no tienen los conocimientos adecuados, sino que son hablantes nativos sin estudios específicos en la enseñanza del español, o son profesores de otras asignaturas, que han aprendido español por su cuenta, mediante estancias en países de habla española, cursos nocturnos, et., y que al tener pocos alumnos en alguna de sus asignaturas, con frecuencia francés o alemán, ahora enseñan español. Por eso consideramos de gran importancia el libro de texto, pues compensa la diferencia en conocimientos, preparación, etc., de los distintos profesores.

En lo que se refiere a las fotografías que aparecen en los libros de texto, Selander, señala que pueden servir para apoyar el texto (como cuando se nombra a un rey y en la foto se muestra a ese rey), aligerar el texto, o sustituirlo, convirtiéndose en portadoras independientes de información, por ejemplo enfrentando dos fotos. En los libros de texto no siempre se usan las ilustraciones y fotografías para apoyar el texto. Cada vez más se usan como complemento o sustitución del texto, sin que siempre se pueda ver una relación consecuente entre el texto y las fotografías que lo acompañan. La tendencia es llenar más y más los libros con ilustraciones, seguramente para

hacerlos más atractivos para los jóvenes criados en la sociedad moderna. Esto debería conllevar una mayor atención por parte de los autores de manuales al uso pedagógico de las imágenes, pues a veces parece que las ilustraciones sólo están en el libro para llenar espacio o para distraer a los alumnos, pero no aportan nada.

Selander se muestra contrario a la fragmentación que ha invadido muchos libros modernos. Según él, un montón de detalles no contribuyen a crear una visión clara y coherente, pues normalmente el ser humano organiza sus conocimientos y su conciencia y crea coherencia a través de la narración y de lo paradigmático. También señala que los conocimientos actuales sobre los mecanismos de la memoria nos indican la necesidad de insertar en un contexto cada nueva percepción, y que esto nos debería dar importantes pistas sobre cómo debe estructurarse el material con fines pedagógicos.

9 Introducción Modelos de clasificación de los contenidos culturales en E/LE

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994: 70-71), en el apartado "Lengua, cultura y sociedad: Contenido temático" se hace la siguiente clasificación de los contenidos culturales en la enseñanza del español como lengua extranjera:

-La vida cotidiana, cuya presencia en el currículo es implícita, aunque a veces se trate también de forma explícita (no nos interesa a efectos de esta investigación).

-La España actual y el mundo hispánico: Los temas de esta sección, aunque tienen también una presencia implícita, pueden ser tratados de forma explícita cuanto más se avanza en los estudios. Aquí se incluyen la organización territorial, política y administrativa de España y de otros países del mundo hispánico, los partidos políticos, organizaciones sociales, asociaciones diversas, la vida social y política en el último tercio del siglo XX (esto hay que actualizarlo), los servicios públicos (sanidad, enseñanza, etc.), la cultura actual (las artes, el cine, la literatura, etc.), los medios de comunicación y las relaciones internacionales de España y de otros países del mundo hispánico.

-Temas del mundo de hoy, que se recomiendan para el nivel avanzado y superior. Aquí se incluyen el cambio y evolución social (progreso y desarrollo), la comunicación intercultural e internacional, el respeto al medio ambiente, la solidaridad e interdependencia mundial, los modos de vida, los sistemas de valores, la comunidad y diversidad, y los derechos humanos.

Por otro lado, en el *Marco Común Europeo* (2002: 100-101), bajo el encabezamiento "El conocimiento sociocultural" se distinguen los siguientes ámbitos: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual.

10 Manuales analizados

En esta investigación se analizan tres series de libros publicados después de la reforma de los planes de estudio de 2000, y publicados en las tres editoriales que dominan el mercado sueco en lo que se refiere a libros de texto de idiomas extranjeros: la serie formada por *Mucho gusto 1*, *Mucho gusto 2* y *De acuerdo*, publicada por la editorial Bonniers, la serie formada por *Caminando de nuevo 1*, *Caminando de nuevo 2* y *Caminando de nuevo 3*, publicada por la editorial Natur och Kultur, y la serie formada por *¡Anda!*, *¡Anda ya!* y *¡Venga!*, publicada por la editorial Almqvist & Wiksell.

11 Conclusiones de la investigación

Al comparar las tres series, vemos que coinciden en algunos temas, que vamos a recapitular a continuación.

Sobre la historia de España no hemos encontrado mucha información en los libros. En algunos no hemos encontrado ni una sola alusión, a pesar de examinar concienzudamente textos, ejercicios, ejemplos gramaticales y pies de fotos. Otras veces sólo hemos encontrado una fecha o un dato aislado, que no es probable que el alumno recuerde al final del curso. La mayoría de los libros mencionan la presencia árabe en España, pero la extensión puede ir desde una frase hasta un texto más amplio, por lo que no es comparable. Las tres series mencionan también la Guerra Civil Española, pero el trato y profundidad es muy diferente.

En cuanto a la historia de Hispanoamérica, las tres series tratan el tema del descubrimiento de América y de las poblaciones precolombinas, aunque no se ve una sistematización y una planificación previa del contenido. A veces se repite la misma información en distintos libros de la misma serie, por ejemplo sobre los mayas, en vez de presentar otras culturas como la de los aztecas.

Cuando se trata el tema del descubrimiento de América y la colonización se destaca sobre todo la dureza de los conquistadores, su ambición por conseguir oro y plata, el exterminio de los indígenas, e incluso la esclavitud, aunque en realidad los españoles casi no participaron en el tráfico de esclavos desde África. La información parece basada principalmente en la Leyenda Negra, y los autores de los libros parecen haber tomado estos datos de otros libros sin cuestionarlos o confrontar distintas fuentes.

En lo que respecta al tema de la conquista de América podemos recordar lo que comentaba Selander sobre lo problemático de aplicar conceptos actuales a otras épocas y a otras culturas. Es fácil desde la perspectiva actual criticar la conquista de América, la ambición de los conquistadores, el maltrato a los indígenas, etc. Los autores de los manuales no intentan en ningún momento comprender la mentalidad de la época, sino que se limitan a criticar, basándose principalmente en la Leyenda Negra.

Un tema que aparece en varios libros es la dictadura chilena, debido seguramente a la gran presencia de chilenos en Suecia, que huyeron a raíz del golpe militar y la posterior represión.

Sobre la España actual, podemos fijarnos en primer lugar en las Comunidades Autónomas que aparecen más frecuentemente en los libros, y la imagen que se da de ellas. En las tres series se habla de Madrid, aunque en general la información se refiere casi exclusivamente a la capital de España, y no a la Comunidad Autónoma. Lo que más se destaca en los distintos libros es que es una ciudad muy grande con problemas de tráfico, con mucho ruido, criminalidad y escasez de zonas verdes, aunque en algún libro se destaca la importancia del Parque del Retiro como gran zona verde en el centro de la capital. Lo más positivo según la mayoría de los libros es la gente.

Cataluña también aparece en todas las series, en general destacando la existencia de un idioma propio, y sobre Barcelona se menciona que es una ciudad moderna con muchos atractivos turísticos. Andalucía se trata sólo en las dos primeras series, y de forma bastante estereotipada, resaltando la Costa del Sol y los deportes que atraen a los turistas nórdicos.

El País Vasco se suele mencionar en conexión con la lengua propia o con el terrorismo de ETA, y también aparece en varios libros una mención a Guernica. Además en *Mucho gusto 1*, se mencionan el restaurante Arzak y el Museo Guggenheim.

En *Caminando de nuevo 1* tiene bastante espacio Murcia, ya que uno de los personajes del libro, Conchi, es de allí, aunque los comentarios que ella hace sobre Murcia no son muy halagüeños. Dice que no hay mucho que hacer allí, que no hay trabajo y que le gustaría irse a Madrid, por otro lado quizás comentarios típicos de una persona joven. Sin embargo en el libro 3 vemos que se ha casado y se ha quedado a vivir en Murcia, aunque consideramos que se podría haber dado una imagen más atractiva de la Comunidad Murciana. Otra comunidad que se trata en algún libro es Galicia.

La conclusión es que en principio sólo Madrid y Cataluña, y en algún caso Andalucía, se tratan más o menos ampliamente en las tres series de libros analizados. El resto de Comunidades Autónomas y ciudades no se tratan en profundidad; sólo hay breves menciones en algún texto o ejercicio, y se dan algunos pequeños datos, pero sin que se llegue a saber prácticamente nada de ellas.

Respecto a los temas de la actualidad española que se tratan más ampliamente en las tres series, encontramos unas coincidencias en ciertos temas que se repiten:

Un tema frecuente es el de la situación de la mujer: en *Mucho gusto 1* una socióloga afirma que la situación en España ha cambiado, que la mujer hoy en día participa en igualdad de condiciones con su pareja en las decisiones que tienen que ver con dinero. A continuación se presenta también la opinión de otra socióloga, según la cual para las decisiones importantes como la compra de un coche o de una casa, es todavía el hombre el que tiene la última palabra.

En *Caminando de nuevo 3* se trata este tema ampliamente, y la imagen que se da es que a la mujer española todavía le queda mucho camino por recorrer para llegar a la situación de otros países como Suecia. Sin embargo,

hay que señalar que en aspectos como el permiso de maternidad, la situación de la mujer española no es muy diferente a la de otros países de su entorno, aunque es peor si se compara con la de los países nórdicos, que en realidad son una excepción en el mundo. Se habla de la baja participación laboral de la mujer, y se comenta que esto se puede deber a que la sociedad española es machista, pero no se explica que la causa principal es que durante la dictadura franquista las mujeres no solían trabajar. También se afirma que pocos creen que la tasa de empleo femenino vaya a aumentar en los próximos años, pero no se explica en qué se basa esta afirmación. Además se menciona que el sueldo de las mujeres es inferior al de los hombres, como si fuera un problema que no afecta a otros países como Suecia.

En *¡Anda!* sólo encontramos una alusión a este tema cuando una joven sueca que pasa un año en Madrid comenta que aunque ahora muchas mujeres en España trabajan fuera de casa, todavía hay mujeres que son amas de casa. No se desarrolla el tema, pero se entiende que lo considera algo negativo, y que el objetivo sería que no las hubiera.

En *¡Venga!* se presenta a tres mujeres que representan tres generaciones, y a través de ellas vemos las diferencias en su vida dependiendo de la época que les tocó vivir. También una joven que ha pasado un año estudiando en un pueblo de Andalucía opina que hay desigualdad entre hombre y mujer, pues todavía hay mujeres que hacen todo en casa mientras el hombre ve la televisión. La impresión general que se transmite en todos los libros analizados es que aunque la situación de la mujer española ha mejorado, todavía le queda mucho por conseguir para igualarse al hombre.

Otro tema que aparece en varios libros es el de la situación de los jóvenes. Se trata el tema de los jóvenes que no se independizan de los padres y el problema del botellón y del consumo de drogas. En *¡Venga!* hay unas ciertas contradicciones: por un lado se presenta el tema de las drogas y hay un anuncio sobre los peligros del tabaco y del alcohol, pero por otro lado en el libro aparecen unos jóvenes que aprovechan la ausencia de los padres para organizar una fiesta en casa en la que se consume alcohol. Además en este mismo libro se da una imagen de la familia española con padres autoritarios que controlan todo lo que hacen los hijos, que deciden lo que los hijos van a estudiar y lo que hacen en su tiempo libre, imagen que se contradice con la anterior de los jóvenes que no se quieren ir de casa porque están a gusto, y de jóvenes que hacen lo que quieren y no respetan a los padres.

Otro tema que se repite es el de la educación. En *De acuerdo* se presenta el colegio sueco de Fuengirola, que no se puede considerar representativo de los colegios españoles. En *¡Anda!* se presenta una imagen de enseñanza aburrida y de estudiantes sin interés por los estudios. En *¡Anda ya!* se afirma que los españoles leen poco, menos que el resto de los europeos, y en el diálogo que sigue los jóvenes que hablan no parecen augurar un futuro mejor, pues no parecen interesados en leer los libros que les manda el profesor de literatura, sino en hacer el mínimo trabajo posible (ver la película en vez de leer el libro).

Sobre el sistema educativo español, en *¡Venga!*, la joven que estudió en un pueblo de Andalucía opina que la enseñanza en España está fatal, y critica cómo se lleva a cabo, añadiendo que en su país es mucho mejor. Esto por supuesto es una opinión, pero en el libro no se hace nada para cuestionar este comentario etnocentrista, no se plantea la cuestión de las diferencias en los sistemas educativos o de lo positivo y negativo de cada sistema. El problema es que si los autores del libro no cuestionan la autenticidad o falsedad de las opiniones de las personas que aparecen en los libros, entonces están transmitiendo estas opiniones como hechos incuestionables. En este caso que acabamos de ver, como en muchos otros que hemos encontrado en los libros analizados, si no se presentan otras opiniones y se plantea una discusión sobre el tema, los alumnos aceptarán esas opiniones o valoraciones personales como datos fundados.

También aparece con frecuencia el tema del tráfico, conectado en la mayor parte de los casos a la ciudad de Madrid, o en general a España, con imprudencias de tráfico, multas, accidentes, etc.

Un tema que aparece en las tres series y que ocupa mucho espacio en algunas de ellas es el de la ecología. La impresión que se recibe al analizar los libros es que la preponderancia de este tema en los libros de texto de español se debe a la importancia que tiene en Suecia y en el sistema educativo sueco, y no porque sea una preocupación fundamental en los países de habla hispana. Los autores de los manuales aprovechan el hecho de que no existe un corpus cultural que haya que cubrir en los estudios de idiomas extranjeros, para introducir este tema. Como señalaba Sercu, los libros pueden presentar la perspectiva del país donde se producen y no la de la cultura donde se habla la lengua que se estudia, y el tema de la ecología es un claro ejemplo de esto. Vemos sin embargo dos formas de tratar el tema: algunos manuales tratan el tema de la ecología en relación con algún país o lugar de España o Hispanoamérica, y de este modo parece más justificado. Otros manuales sin embargo tratan el tema en general, como si la asignatura de español sólo fuera una excusa para educar a los alumnos suecos en la defensa de la naturaleza.

Vemos que incluso una joven chilena entrevistada en el libro *Mucho gusto 2* sobre este tema, comenta que es muy difícil interesar a la gente de Chile por la ecología. Al margen de la importancia de la defensa del medio ambiente, en cuya discusión no es nuestro propósito entrar aquí, sólo queremos señalar que en realidad no es representativo de los problemas que preocupan ahora mismo a la mayoría de la comunidad hispanohablante, sino más bien a los países nórdicos. No es difícil entender que cuantos más problemas existen de pobreza, hambre, etc., en un país, más difícil resulta concienciar a la gente sobre la conservación del medio ambiente. Suelen ser los países más desarrollados los que le dan más importancia, países donde ya están resueltas las necesidades básicas y donde la pura subsistencia no es un problema.

También resulta en parte inadecuado, y presenta una perspectiva etnocentrista, el hecho de que se traten temas como el reciclaje de basura. Este problema es importante en las sociedades de consumo en que los productos vienen envasados de forma excesiva y se producen toneladas de basura, pero se ve de forma diferente en los países donde millones de personas no tienen casi nada. Incluso hay ciudades de Hispanoamérica donde muchas personas viven de rebuscar en los vertederos en busca de algo que les pueda resultar útil, o que puedan vender, tema que no se menciona en ninguno de los libros analizados.

Respecto a Hispanoamérica, los países a los que se dedica más espacio en los distintos manuales varían de unos a otros, pero también varía a veces la imagen que se da del mismo país en distintos manuales. En la serie formada por *Mucho gusto* y *De acuerdo*, se habla más extensamente de México y Colombia, pero por otro lado se habla de estos dos países tanto en *Mucho gusto 1* como en *De acuerdo*, así que los alumnos que utilicen estos dos libros encontrarán dos veces información sobre estos países, en vez de tener la oportunidad de conocer algún otro país. En esta serie se presentan también Chile y Guatemala, pero no en general, sino que sólo se trata el tema de la pobreza y el trabajo infantil. De Ecuador sólo se habla del clima.

En la serie *Caminando de nuevo*, en el primer libro encontramos casi exclusivamente información sobre Nicaragua, debido a que uno de los personajes que aparece varias veces en el libro es nicaragüense. El problema puede ser tratar tan ampliamente un país tan pequeño de Centroamérica, y que los alumnos al final del curso no sepan absolutamente nada sobre otros países como México (el país con más hablantes de español), o países culturalmente muy importantes de Sudamérica. En esta serie, en el segundo libro, se hace una comparación entre Guatemala y Costa Rica que resulta interesante porque presenta dos países que han alcanzado niveles distintos de desarrollo. Por otro lado, se trata también de países centroamericanos, con lo que sumados a Nicaragua en el libro 1, sorprende que haya tanta presencia de países de Centroamérica, y la ausencia casi total de los países sudamericanos mucho más grandes en extensión y en número de habitantes.

En *Caminando de nuevo 2* se habla también de Chile, aunque no hay información general sobre el país, sino sólo los comentarios de un joven de origen chileno residente en Suecia, que menciona los problemas de pobreza, injusticia y poca igualdad. El otro país que se trata más ampliamente en este libro es Cuba, del que se da una imagen bastante positiva.

En *Caminando de nuevo 3* se tratan por fin ampliamente México y dos países sudamericanos, Bolivia y Venezuela. México se presenta desde diferentes puntos de vista: desde un pequeño pueblo, a la Ciudad de México, pasando por alguna información sobre Oaxaca y Chiapas. También se presentan en este libro tres lugares turísticos para turistas con gran poder adquisitivo, lo que contrasta con la imagen que por otro lado parece querer dar este libro de fomento de las ONG y de ayuda a los más desfavorecidos. Da la impresión de que se intenta convencer a los alumnos para que se hagan vo-

luntarios y colaboren con alguna ONG, pero si esto no les convence, siempre queda la posibilidad de hacer turismo en América, aunque no principalmente cultural, sino para aprender a bucear en Utila, de donde además se afirma que todos hablan inglés, una forma de decir a los alumnos que no necesitan saber español para ir allí. Las Islas Galápagos, que también se tratan en algunos libros, son un destino turístico sobre todo importante desde el punto de vista de la naturaleza, es decir, otra vez tenemos aquí presente el tema de la ecología.

En la serie formada por *¡Anda!, ¡Anda ya!* y *¡Venga!,* se trata de Colombia, de la que se da una imagen exclusivamente negativa. En *¡Anda ya!* se trata Argentina, presentando un pueblo pequeño, que no es representativo de la mayoría de argentinos que viven en ciudades, pero en el tercer libro de la serie, *¡Venga!,* sí se trata de Buenos Aires. De Chile se menciona la dictadura, y Cuba se trata tanto en el segundo como en el tercer libro. De México sólo se habla del Día de los Muertos.

En la introducción nos preguntábamos si existe una programación previa de los contenidos culturales que deben aparecer en cada nivel, es decir, si la información cultural de los manuales obedece a un plan preestablecido o fijado de antemano, y si la definición de nivel (que se tiene tanto en cuenta para los contenidos lingüísticos) se manifiesta también cuando se trata de contenidos culturales.

Después de analizar los distintos manuales y series, resulta difícil ver de qué programación parten los autores. Por un lado, a veces se trata el mismo tema en varios libros de la misma serie, por ejemplo se habla de los mayas varias veces, pero no se tratan los aztecas. Además puede ocurrir incluso que cuando se trata el tema en el nivel más avanzado, se trate con menos amplitud y profundidad que en el libro de menos nivel. También es difícil ver la progresión en el uso de la lengua española. En la serie *Caminando de nuevo* sobre todo, muchos de los textos culturales están escritos en sueco. Por otro lado ésta es la serie en la que se tratan más temas culturales y con más profundidad, pero de todas formas resulta difícil entender cuál es el criterio a la hora de presentar un texto en español o en sueco. No siempre son los textos más difíciles desde un punto de vista lingüístico o de vocabulario, o de mayor dificultad en el contenido, los que están escritos en sueco. Algunas veces parece que se usa el sueco en los textos en que se intenta convencer a los alumnos sobre ciertas cosas, quizás para asegurarse de que entienden: lo importante en este caso es el mensaje, es decir, que los alumnos entiendan el contenido, y no tanto que aprendan nuevo vocabulario en español o que desarrollen su capacidad lectora.

Tampoco se ve una planificación en la presentación de los países hispanoamericanos que contribuya a que los alumnos tengan una visión global. Por ejemplo, sería lógico que el alumno, al terminar sus estudios de español, supiera algo de ciertos países como México (América del Norte), algunos países de Centroamérica, y algunos de los principales países de Sudamérica, si no todos. Como vimos al analizar el Plan de estudios de las lenguas mo-

dernas, allí no se especifica nada, sino que se dice que el alumno, en el nivel 3, al terminar el curso deberá tener "algunos conocimientos sobre la vida diaria, la forma de vida y las tradiciones en algunos países donde se usa la lengua". No se especifica qué países o qué conocimientos, por lo que la elección queda totalmente en manos de los autores de los manuales y de los profesores que utilicen los libros. Es de suponer que distintos profesores insistirán en distintos aspectos, y que los intereses personales influirán en el tratamiento más en profundidad de unos países o temas determinados.

Como vimos en el apartado sobre el sistema escolar sueco, los profesores que en la actualidad enseñan español muchas veces no tienen una preparación adecuada, sino que a menudo son hispanohablantes sin formación pedagógica o profesores de otras asignaturas con insuficientes conocimientos de español. Podemos suponer que en muchos casos los profesores hispanohablantes profundizarán en su país de origen o en los países que conozcan mejor o en los que más despierten su interés. De todos modos la elección será subjetiva, lo que no garantiza que los alumnos obtengan una visión de los distintos países de Hispanoamérica que no aparezcan en el libro de texto que utilicen.

En cuanto al nivel, vimos que en el Instituto Cervantes, en el apartado "Temas del mundo de hoy" que se consideran adecuados a los niveles avanzado y superior, están el respeto al medio ambiente, la solidaridad e interdependencia mundial y los derechos humanos, temas que aparecen en mayor o menor medida en los libros analizados, sobre todo el del respeto al medio ambiente (o ecología), que como hemos visto está presente en todas las series, en algunos casos ya desde el nivel 1, es decir, no se espera a los niveles avanzados para introducir este tema.

Otra pregunta que nos hacíamos en la introducción era la actualidad de los temas, es decir, si los temas que se tratan en los manuales son de actualidad y puntuales o de validez universal. Al respecto podemos afirmar que en los casos en que se presentan datos sobre el número de habitantes de un país o ciudad, o el nombre del presidente, e incluso datos basados en encuestas o estadísticas, si no es posible actualizar los datos de los libros regularmente habrá mucha información que pierde vigencia en poco tiempo. La mayoría de los libros presentan datos de 1999 ó 2000, que en algunos casos han perdido validez e incluso pueden llegar a sonar totalmente absurdos para los alumnos, como por ejemplo cuando se afirma que una de las cosas que más preocupan a los españoles son las vacas locas, o cuando se trata de los datos sobre inmigración en España y el número de habitantes, que han cambiado tanto en los últimos años, haciendo aumentar el número de habitantes de forma muy rápida y rompiendo todas las previsiones. En el año 2000 no llegaban a 40 millones, pero en 2007 son 44 millones. También el tema de ETA necesitaría ser actualizado.

Además, aunque los datos de los libros se actualicen cada vez que se haga una nueva edición, no hay que olvidar que puesto que en Suecia los alumnos no compran los libros, sino que los centros educativos se los pres-

tan, si un centro ha comprado unos cientos de ejemplares de un libro, lo usará durante unos años, y por lo tanto, aunque salga una nueva edición actualizada, puede tardar años en ser utilizada por los alumnos, y para entonces quizás la información haya dejado de ser actual una vez más. Una posible solución a este problema podría ser facilitar información y medios a los alumnos para que ellos mismos busquen la información sobre temas de actualidad. Hoy en día, con el acceso generalizado a Internet, esto no debería suponer ningún problema.

En cuanto a la forma en que se presenta la información cultural y a la integración de lengua y cultura, vemos que es normal que existan lecturas y notas culturales como ocurría en los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas. Incluso, como hemos señalado, en la serie *Caminando de nuevo*, a menudo estos textos están escritos en sueco. Otras veces se aporta información cultural dentro de los diálogos, y por último, a menudo también se usan frases o información sacadas de los textos culturales para ejemplificar aspectos gramaticales o en los ejercicios, aunque a veces uno se pregunta si no sería mejor utilizar otros ejemplos más adecuados para facilitar la comprensión del aspecto gramatical. Ésta parece ser la forma más frecuentemente usada (si no la única en algunos casos) en los libros analizados para integrar lengua y cultura.

Los libros modernos tienden a ser más y más fragmentarios, y a contener textos más cortos, pero por otro lado hoy en día se insiste en la importancia del contexto para el aprendizaje. Da la impresión de que cuando los autores de libros de texto quieren evitar los textos "tradicionales" sobre cultura sin conexión con la parte gramatical, el resultado son estos textos fragmentarios, a veces incluso frases sueltas, que tampoco nos parecen la mejor solución. En nuestra opinión éste es un campo (el de la integración de lengua y cultura) en el que todavía queda mucho por hacer.

En los libros analizados aparecen muchas fotos, pero no siempre se aprovechan adecuadamente desde el punto de vista cultural y pedagógico. Da la impresión de que cuando se intenta utilizar una fotografía desde el punto de vista lingüístico o de vocabulario, se prescinde de usarla también con finalidad cultural, como si ambos aspectos se excluyeran mutuamente.

Hay que mencionar también el etnocentrismo presente en algunos libros. Un aspecto en que no hay ningún intento de comprensión de la otra cultura es el sistema educativo español, que se presenta en todos los libros en que aparece el tema de forma muy negativa, y sin plantear un intento de comprensión, de explicación de las diferencias y de los aspectos positivos y negativos de cada sistema. Al tratar el tema de la situación de la mujer española se nota un cierto tono de superioridad y un punto de vista etnocentrista, al negar los problemas propios, como si todo eso fueran aspectos totalmente superados en Suecia. Asimismo el tema de la Guerra Civil Española, en *Caminando de nuevo 3*, se presenta desde un punto de vista sueco, dando una gran importancia a la participación de los brigadistas suecos, sin ponerla en perspectiva.

Además se descubre una ideología de izquierdas en, por ejemplo, la serie *Caminando de nuevo*, donde se critica la dictadura chilena pero se da una imagen muy positiva de la cubana.

También el tema de la discriminación de los inmigrantes es de gran actualidad en Suecia, donde el índice de paro entre las personas de origen extranjero es muy superior al de los suecos, y donde frecuentemente hay denuncias de personas que se han sentido discriminadas, pero en los libros parece que éste no es un problema que afecta a Suecia, e incluso parece que pretenden enseñar a los españoles cómo resolverlo.

Vimos en el apartado sobre la cultura en la clase de español lengua extranjera, que para Miquel la falta de un corpus cultural debe ser vista por los profesores de E/LE como una oportunidad para, a través del trabajo en clase con los alumnos, ir descubriendo los elementos del componente cultural. En nuestra opinión, sin embargo, sería de gran ayuda disponer de un corpus cultural al menos básico, por ejemplo que el "Plan de estudios de las lenguas modernas" especificara más detalladamente lo que los alumnos deben saber al terminar cada nivel, corpus que después se podría completar, ampliar, etc., según las necesidades de los alumnos.

Además, como señalaba Garrido Ruiz (2002: 31), seleccionar patrones comunes de comportamiento en el caso del español es aún más difícil que en otras lenguas, ya que existen más de veinte países que se incluirían en la cultura o culturas de los países que tienen el español como lengua materna. Aunque todos tienen una lengua común, es una tarea muy difícil definir cuál es la cultura común de más de 300 millones de hispanohablantes procedentes de diferentes países e incluso de diferentes continentes. Dentro de cada país existen diferencias en cuanto al origen de los habitantes, la geografía, la historia, etc., y por eso consideramos aún más importantes los libros de texto y la existencia de un corpus.

Finalmente, consideramos que la función más importante del libro de texto debería ser apoyar al profesor en su trabajo, es decir, ser una herramienta didáctica que facilite al máximo la tarea de los profesores, y en el aspecto de la presentación de la cultura, se podría hacer mucho más con programaciones sistemáticas, progresión en los niveles de dificultad y profundidad en el tratamiento de los temas.

Bibliografía

Barnéus, B. *et al*. 2004. *De acuerdo*. Estocolmo: Bonniers.

Barnéus, B. y K. Rindar. 2000. *Mucho gusto 2*. Estocolmo: Bonniers (Textbok+Övningsbok).

Corros Mazón, F. J. 2002. "Malentendidos culturales en estudiantes norteamericanos de E/LE". Madrid: *Forma* 4. 119-136.

Garrido Ruiz de los Paños, A. 2002. "El componente cultural en el aprendizaje de E/LE". Madrid: *Forma* 4. 27-35.

Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y T. Simón. 1996. *Profesor en acción 2*. Madrid: Edelsa.
Guillén Díaz, C. 2004. “Los contenidos culturales”. En: Sánchez Lobato, J. (dir.) Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL. 835-851.
Hernando García-Cervigón, A. 2002. “Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera”. Madrid: *Forma* 4. 9-26.
Instituto Cervantes. 1994. *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes.
___2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
Lagerkrantz, K. y B. Vall. 2000. *Mucho gusto 1*. Estocolmo: Bonniers (Textbok+Övningsbok).
Ministerio de Educación y Ciencia. 2005. *El mundo estudia español*. Publicaciones del MEC.
Miquel, L. 1999. “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula”. Madrid: Carabela 45. 27-46.
___2004. “La subcompetencia sociocultural”. En: Sánchez Lobato, J. (dir.) Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL. 511-531.
Selander, S. 1988. *Läroboksskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*. Lund: Studentlitteratur.
Sercu, L. 1999. *National helpdesks for intercultural learning materials*. Utrech: PAREL.
Skolverket. 2000. Språk: Grundskola och gymnasieskola. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer. Estocolmo: Skolverket.
Tornberg, U. 2000. Om språkundervisning i mellanrummet -och talet om kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000. Uppsala: Uppsala Studies in Education 92.
Waldeström, E. et al. 2000. *Caminando de nuevo 1*. Estocolmo: Natur och kultur.
___2001. *Caminando de nuevo 2*. Estocolmo: Natur och kultur.
___2002. *Caminando de nuevo 3*. Estocolmo: Natur och kultur.
Vanäs-Hedberg, M. y J. Masoliver. 2002. *¡Anda!* Estocolmo: Almqvist & Wiksell.
Vanäs-Hedberg, M. *et al*. 2003. *¡Anda ya!* Estocolmo: Almqvist & Wiksell.
___2004. *¡Venga!* Estocolmo: Almqvist & Wiksell.

José María IZQUIERDO
Universidad de Oslo

Recordar, resistir, para poder soñar. Explotación didáctica en formato webquest de la literatura de la memoria de la Guerra civil española

1 Introducción

En este trabajo me voy a centrar en el nivel de enseñanza de *Bachelor* porque creo que es ahí donde debemos centrarnos para potenciar el reclutamiento de futuros estudiantes interesados en completar maestrías de literatura en lengua española. La enseñanza de esta materia a nivel de maestría requiere de otros métodos y actuaciones.

En estos momentos de implantación del denominado "Tratado de Bolonia" vivimos una situación en la que sería de interés reflexionar sobre diversos puntos relacionados con la enseñanza de la literatura en países no hispanohablantes, algunos de ellos son de corte general:

- ¿Cómo enseñamos la literatura en español en Escandinavia? ¿Lo hacemos teniendo en cuenta que estamos en un país no hispanohablante o reproducimos el modelo de enseñanza de los países hispanos?
- ¿Qué papel le damos a la Teoría literaria? ¿La presentamos como un instrumento para la comprensión de los textos y sus contextos, o como un fin en sí mismo?
- ¿Nuestro enfoque didáctico es puramente estético/literario? Si es así, ¿establecemos contactos duraderos con nuestros colegas de Teoría literaria, o de Literatura comparada, en la elaboración de los planes de estudio (y no sólo en los proyectos de investigación)? ¿O lo hacemos también con nuestros colegas especializados en Traductología o en otras literaturas?
- ¿Nuestro enfoque didáctico se basa en el de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la didáctica del ELE? Y si no es así ¿cómo relacionamos ese enfoque con el de la enseñanza de la literatura? ¿Qué papel damos a la literatura en el campo global del ELE?

Y otros de corte coyuntural:

- ¿Tenemos en cuenta los cambios operados, o que se van a operar, tras la implantación del modelo de Bolonia? Por ejemplo, el fraccionamiento del estudio y a la vez la flexibilidad del mismo.
- ¿Tenemos en cuenta que el receptor de nuestras clases ha cambiado sustancialmente en relación con el estudiante de los años setenta/ochenta por la creciente implantación de las TICs en la sociedad y en concreto en la escuela? Por ejemplo, estudiantes ya altamente orientados al uso de los audiovisuales en la escuela o bien de Entornos de Aprendizaje Virtual.

Realmente llama la atención que la implantación de la reforma de Bolonia ha supuesto un descenso en el grado de implantación del estudio de la literatura en lengua española y en general de lenguas extranjeras. En gran medida se ha achacado esa situación a un cuestionamiento social del papel de la literatura en nuestras culturas, resulta chocante el ver cómo se retoman viejas discusiones acerca del papel de la novela, del novelista y de la literatura en general[28] que creíamos superadas, planteando un posible canto del cisne literario. Y curiosamente esta discusión se plantea en un momento en el que los números del mundo editorial español (el tercero/cuarto a nivel mundial) muestra todo lo contrario.

	ISBNs inscritos				
	2002	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**
Primeras ediciones	53.022	60.891	59.406	60.007	60.224
Reediciones	2.775	2.639	3.309	2.877	3.265
Reimpresiones	14.096	14.420	14.652	13.381	13.841
Total:	69.893	77.950	77.367	76.265	77.330[29]

Se suele dar una tendencia en el mundo académico a generalizar socialmente fenómenos puramente academicistas. Es un hecho que los estudios literarios en nuestras universidades están en crisis, y esa crisis irá en aumento sino hacemos algo, pero resulta difícil pensar que la literatura lo esté en el mundo exterior a las universidades.

Evidentemente nuestro estudio se enfrenta a una creciente diversidad discursiva, a una difuminación de los límites genéricos, al aumento de tamaño de una tierra de nadie –y a la vez de todos- narrativa en la que confluyen los estudios de la historia de las ideas, de la publicidad, de los multimedia, del cine etc. Y resulta contraproducente el no querer ver los cambios que

[28] Por ejemplo: Todorov (2007).

[29] Fuente: Ministerio de Cultura de España. Centro de Documentación del libro. El 20% de los datos de la tabla se refiere a la creación literaria, siendo el 28,2% traducciones.

suceden a nuestro alrededor o bien definir al otro, al receptor de nuestras clases, como el culpable de que el mundo no se amolde a nuestra propia visión del mismo. En otras palabras creo que nuestra actitud debe ser la de plantearse que si la montaña no viene a nosotros, tendremos que ser nosotros los que nos aproximemos a ella. Por ejemplo, si los estudiantes utilizan cotidianamente las TICs tendremos que empezar a utilizarlas nosotros, tendremos que enseñarles, aprendiendo parcialmente de ellos, a utilizar tales medios desde una perspectiva humanista, científica y literaria. Ahora bien soy consciente, y la experiencia me lo ha enseñado, que los problemas complejos no se solucionan con meras intervenciones concretas o con la adopción de una nueva tecnología. Hemos de enfocar el problema desde su propia complejidad y en primer lugar debemos reflexionar en torno a las preguntas formuladas al inicio de esta ponencia y que ahora reformulamos así: ¿Qué papel debe tener la literatura en el nivel de *bachelor* de nuestros estudios? Teniendo en cuenta que nuestra docencia la realizamos en un país no hispanohablante en el que la mayoría de los estudiantes lo son para aprender el español –con todo lo que esto supone de inmersión cultural- creo que debemos hacer un mayor hincapié en los aspectos de la pragmática cultural desde un punto de vista fundamentalmente narratológico. Explicar lo que nos dice el texto mostrando las técnicas narrativas utilizadas por el autor. De esa forma, y colaborando con el profesorado de los módulos de idioma, podremos resituar el tandem lengua-cultura-traducción diferenciando nuestro estudio del de las secciones de literatura comparada/teoría literaria o de la forma de enseñar los textos literarios hispánicos en países hispanohablantes[30]. En el nivel de *bachelor* creo que la enseñanza de la literatura debe centrarse en mostrar los contextos culturales y las características de los textos haciendo atractivo el estudio para los estudiantes de español, y la teoría debe centrarse en la enseñanza de estrategias de lectura y no de modelos más próximos –en mayor o menor medida- a enfoques ajenos a los textos escogidos y próximos a la filosofía, la estética o la sicología.

Es evidente que la colaboración colegial es fundamental siendo necesaria la ruptura del unitarismo de la disciplina (los de literatura con los de literatura y los de lengua con los de lengua) y de, por llamarla de alguna forma, la disciplina nacional (los de español por un lado, los de francés por otro etc.). Resulta más racional que nuestros colegas de la teoría literaria impartan la enseñanza de la misma, mientras los especialistas en literaturas escritas en lenguas extranjeras hagan lo propio con su especialidad sin perder en ningún momento estatus y evidentemente estando al día en lo que respecta al material teórico que debe utilizarse.

Mis temores acerca de que se puede cometer el error de dar excesivo peso a la teoría en los cursos de *bachelor*, agobiando a unos estudiantes inte-

[30] Hoy en día gracias al programa Erasmus y a los intercambios internacionales los estudiantes pueden seguir estudios de literatura o parte de los mismos –si así lo desean– en países de lengua española. De esta forma se da la posibilidad de una forma diferente de enseñanza en los ámbitos no hispanohablantes.

resados fundamentalmente en la lengua y la cultura hispánicas, se completan con el de la tendencia a pensar que es necesario dar obras de todos los periodos, de todos los países y de todos los géneros en cursos de un semestre. Siendo así que lo que podría ser la base para mostar la enorme diversidad de nuestras culturas, literaturas, sólo sirve para fomentar la confusión, el agobio, la sensación de inutilidad y la, en resumidas cuentas, desinformación entre unos estudiantes con poca costumbre lectora y poco conocimiento del idioma.

Como planteé al inicio de este texto no creo que los problemas complejos en que nos sumimos se puedan resolver con una mera técnica o una didáctica concretas, pero también pienso que debemos empezar a utilizar, como nuestros colegas enseñantes de la lengua, nuevos modelos educativos y las propias TICs. Debemos aprovecharnos del enorme valor de un recurso que crece constantemente y que debe adquirir una mayor importancia en el mundo universitario que la que tiene actualmente.

Lo que voy a presentar en esta ponencia es un ejemplo de utilización de las TICs en la enseñanza de un tema de actualidad en la literatura y política actuales en España utilizando como modelo didáctico el de la *WebQuest*.

2 ¿Qué son las WebQuest?

Se suele decir que las nuevas generaciones de estudiantes tienen sus conocimiento entrelazados con el uso de las TICs en detrimento de los soportes en papel. Es un hecho que alumnos y estudiantes de hoy en día se caracterizan por su utilización cotidiana de soportes electrónicos de edición, su impaciencia fundamentada por la instantaneidad de Internet y su acceso directo a la información, y una tendencia al aprendizaje fraccionado de las materias desde un punto de vista práctico ajeno a los discursos de largo alcance y teóricos, lo que fomenta un descenso en su capacidad crítica.

La *WebQuest* es un método de aprendizaje, una metodología de búsqueda de información en Internet intentando neutralizar algunos de los aspectos negativos del uso de Internet como fuente informativa. El creador de la *WebQuest* fue, en 1995, Bernie Dodge, profesor de la Universidad de San Diego, la definía de esta forma:

> "A *WebQuest* is an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet, optionally supplemented with videoconferencing." (Dodge 1997)

En resumidas cuentas la *WebQuest* es una investigación orientada por el profesor utilizando fundamentalmente materiales existentes en Internet. La función del profesor es la de director, tutor o guía de la investigación. En otras palabras, el profesor estuctura y guía la búsqueda de información en Internet seleccionando buenos sitios web y estableciendo las tareas de la investigación. La enorme cantidad de recursos que pone a nuestra disposi-

ción la red posibilita que el profesor incite la potenciación del espíritu crítico del estudiante.

El estudio estructurado según las *WebQuest* se fundamenta en un modelo básicamente cooperativo, en el que los estudiantes deben aprender a trabajar en grupo y fomenta el dominio de la navegación por Internet y las técnicas que posibilitan la elaboración de material para ser puesto en la red. Por todo esto es fácil de comprender que la introducción del modelo de *WebQuest* en la enseñanza de cualquier materia académica sigue el modelo curricular cognitivo propuesto por la UNESCO para sociedades informatizadas.

El modelo de *WebQuest* distingue varios pasos:

1 Introducción: información al alumno sobre el tema a estudiar. Aquí se trata esencialmente de explicar de la forma más clara posible los rasgos esenciales del tema que se va a estudiar y de presentar al estudiante de forma atractiva el trabajo que va a iniciar.

2 Tarea: descripción del producto que finalmente resultará de la labor de investigación. No es completamente necesario que ese resultado se concrete en un sitio web (puede ser un trabajo escrito o una presentación oral basada en *PowerPoint* que dé lugar a un debate). Lo mejor es que los estudiantes que investigan en Internet incorporen el uso de las TICs a sus trabajos.

3 Proceso: descripción clara de los pasos que hay que dar para realizar la tarea encomendada. Es fundamental la asignación de tareas y roles a cada grupo de estudiantes, diferenciando tareas dentro de los grupos y aclarando totalmente los medios tecnológicos que se van a utilizar. El profesor debe tener un proyecto claro, pero debe dar autonomía a sus estudiantes para que desarrollen su espíritu crítico, fomenten su creatividad y practiquen el trabajo en grupo.

4 Recursos: selección de los recursos de Internet que se van a utilizar. La selección de buenos recursos en Internet o en su defecto la biblioteca universitaria (digital o basada en documentación en papel) es un elemento clave para el éxito de una *WebQuest*.

5 Evaluación: Información para los estudiantes acerca de cómo será evaluado su trabajo.

6 Conclusión: En esta parte se trata de extraer alguna idea clave y motivar al estudiante para posteriores investigaciones/temas.

7 Guía didáctica para otros profesores o proyectos. Algunas *WebQuest*s concluyen con una serie de recomendaciones para la realización de otras *WebQuest*.

Se entiende que la propia búsqueda de la información sobre un tema, su valoración en grupo, su discusión, elección etc reproduce el modelo cooperativo de la enseñanza como alternativa a la clase magistral tradicional. La puesta en hipertexto o presentación en *PowerPoint* de los textos elaborados por los estudiantes presupone el uso de tanto destrezas comunicativas como del propio aprendizaje de la materia. Los estudiantes aprenden la materia y, de

forma global, el idioma. Además los materiales pueden colgarse en su totalidad en Internet, parcialmente en *YouTube*[31] o integrarlas en cursos de literatura para *Itunes-Ipod*[32] fomentándose la socialización del conocimiento, de la información. Otro de los aspectos que deben ser estudiados en un futuro próximo es la utilización de la *WebQuest* como examen, como portfolio electrónico.

3 La literatura de la memoria de la Guerra civil española

El tema literario, y cultural-histórico, que hemos escogido es el de la literatura de la recuperación de la memoria de la Guerra civil española. Tema de gran importancia política en la España actual, de dimensiones éticas y con una ya importante masa de textos literarios[33]. Una parte de esa memoria se encuentra de forma monumental en calles, plazas y avenidas de la España actual es la memoria de los vencedores. La otra, la de los perdedores, es la que se pretende recuperar haciéndola formar parte de la historia española.

Recuérdese que la actual democracia española se edificó a partir de un llamado "pacto entre caballeros" o "amnesia" por la que, fundamentalmente, la izquierda se comprometió a olvidar las crueldad del bando nacional durante la Guerra civil, su práctica genocida, y su larguísima posguerra. Resultado de tal amnesia fue que paradójicamente se intentó olvidar justamente a la parte de la sociedad que bajo el régimen franquista estuvo luchando por la vuelta de la democracia a España mientras los franquistas siguieron gozando, entre muchas otras cosas, del privilegio de su protagonismo en la toponimia urbana y rural.

Una sucinta síntesis de todo lo que se quiere recuperar para la memoria colectiva se puede resumir en estos seis puntos:

---

[31] http://www.*YouTube*.com/watch?v=G-xPnpfDpGg [06 marzo 2008]

[32] Los estudiantes se vinculan al poadcasting "Spansk litteratur-Literatura española" en *Itunes* y reciben periódicamente bloques de información que pueden leer/ver/oir en su ordenador o cargar en su *Ipod*. Se puede seguir esta vía: *Itunes* >> "Directorio de *podcasts*" >> hay que escribir "Litteratur" y suscribirse a "Spansk litteratur".
Otra forma más directa de acceso es escribir en el editor de Explorer la siguiente dirección URL (hay que tener instalado el *Itunes*):
http://phobos.apple.com/WebObjects/MZStore.woa/wa/viewPodcast?id=268557031 [06 marzo 2008] y suscribirse a ese *poadcast*.

[33] Por medio del estudio de la –ya extensa- nómina de títulos de novelas de la memoria puede también inciarse un estudio del mercado cultural español, de su retroalimentación, de su tendencia a la canalización de temas, de la voracidad del mercado y de la importancia del mundo editorial.

1 Existencia de miles de represaliados que tuvieron que abandonar sus profesiones. Por ejemplo maestros, militares o policías.
2 Negación de la existencia de una oposición al régimen franquista que tuvo su aspecto más llamativo en la Guerrilla del maquis o del monte de 1936 a 1952.
3 Encarcelamiento de republicanos en campos de concentración. El último campo estaba en Sevilla y se cerró en 1970 (Los Merinales).
4 Ajusticiamiento –tras juicios sumarísimos– de unos 192.000 republicanos de 1939 a 1944.
5 Existencia aún hoy en día de unos 30.000 ”desaparecidos”.
6 Localización –de momento- de unas 284 fosas comunes tal y como puede verse en la ilustración de al lado[34].

Ese fenómeno recuperador de la memoria ha tenido como un efecto de gran importancia literaria en términos estéticos y éticos la aparición de un conjunto de novelas que van a tratar de la Guerra civil y de su posguerra franquista desde unos puntos de vista diferentes a las, pocas novelas, publicadas durante la Guerra fría.

El interés del tema para el estudiante escandinavo es evidente ya que se están haciendo revisiones históricas del papel interpretado por partes de las sociedades noruega y sueca durante la II Guerra mundial. Además es un fenómeno que está sucediendo en estos momentos que moviliza varias áreas de conocimiento y varios enfoques metodológicos en unos estudios que ya no se estructuran desde la mera dimensión filológica. En resumidas cuentas es un tema atractivo. Además el atractivo se incrementa cuando las poéticas dibujadas en las novelas mencionadas tienen mucho en común, entre otras cosas el rechazo de las ideologías de largo alcance y unitaristasde las años de las guerras civil y fría.

[34] Fuente: Asociación para la recuperación de la Memoria histórica: http://www.memoriahistorica.org/ [06 marzo 2008]

4 La WebQuest propuesta

La *WebQuest* que presenté en este congreso se publicó meses después en el número 5 de la revista Marco ELE.
Al no ser una *WebQuest* realizada en clase falta la realización de una parte de la misma, esto es la presentación elaborada por medio de los materiales recogidos en la misma. De todas formas, creo que es un buen ejemplo de lo que puede ser una *WebQuest* de nivel universitario, *Bachelor* según el modelo noruego, o de nivel C1-C2 del Marco común europeo de referencia.

"Recordar, resistir, para poder soñar. Explotación didáctica en formato *webquest* de la literatura de la memoria de la Guerra civil española" está dividida en las siete partes que he mencionado anteriormente y que ahora paso a describir.

La "Presentación" tiene como intención crear la curiosidad, el interés, por el tema recalcando la actualidad del mismo. Incluye cuatro textos de los cuales uno es un archivo de sonido con el parte del fin de la guerra civil leído en 1939 por Fernando Fdez. Córdoba, dos son vídeos bajados de *YouTube* en los que se describe la problemática de la promulgación de la Ley de la Memoria Histórica a finales de la legislatura del año 2007 y la dimensión histórica, y emocional, del problema tratando el asunto de las Fosas comunes. Esos tres textos audiovisuales dan el marco documental del texto principal de la presentación. Este texto, el cuarto, introduce temáticamente el tema de la *WebQuest*:

> "En el periodo comprendido entre los años 1936 y 1939 se produjo en España una de las más feroces guerras civiles europeas. Terminada la guerra se inició una larga posguerra bajo la dictadura del general Franco. Tras el fallecimiento del dictador (1975) y en el proceso de reconstrucción de la democracia se inició un proceso de amnesia política que resultó muy negativo para los vencidos de la Guerra civil española y sus familias. Esa amnesia supuso el mantenimiento del silencio acerca de lo realmente ocurrido durante la guerra y su posguerra. Silencio extremadamente injusto para los vencidos y muy dañino para el resto de la población española. Desde el incio de la Transición política se alzaron voces contra la mencionada amnesia que fueron acalladas por las fuerzas políticas de la derecha y de la izquierda

> oficiales cumpliendo así el "pacto de caballeros" que dio como fruto la Constitución democrática de 1978. Esas voces críticas tomaron cuerpo con el tiempo en una forma de literatura –fundamentalmente poesía y narrativa– que se denomina de la recuperación de la memoria y que sintoniza con muchos de los procesos sociales encuadrados en asociaciones como la Asociación de la Recuperación de la Memoria histórica. Irónicamente el silencio de los años de la Transición se ha convertido en un ruido –dada la gran cantidad de títulos relacionados con el tema de la memoria– propiciado por el mercado literario español, las necesidades del sector del libro (el mundo editorial español es el tercero a nivel mundial) y una aproximación a las tendencias actuales de la literatura histórica y memorialística occidentales. Esta *WebQuest* se centrará en la Narrativa de la memoria de la Guerra civil española y su posguerra."[35]

En la sección Tarea el estudiante encuentra fundamentalmente las preguntas que le guiarán a lo largo de su investigación.

> "¿Qué hay que hacer? Con la ayuda de los recursos electrónicos que tenéis en 'Recursos' debéis trabajar sobre la Narrativa de la memoria de la Guerra civil española en grupo. Hay que hacer una presentación con los programas *PowerPoint* u *OpenOffice*, una página web o un portfolio con información en formato electrónico o no respondiendo a estas preguntas:
>
> - ¿Cuáles son las características generales de esta narrativa?
> - ¿Se puede hacer una clasificación de esa narrativa según temas, discursos, estilos etc.? Si la respuesta es sí, haced una clasificación justificando los campos elegidos
> - ¿Qué relación se establece en esa producción literaria entre literatura y sociedad y/o política/ideología?
> - ¿Se produce algún tipo de retroalimentación cultural en ese tipo de literatura? Si la respuesta es sí, ¿podéis especificar algún producto?
> - ¿Por qué crees que se ha producido este tipo de narrativa en España?
>
> Dialogando con el profesor: ¿Más preguntas?"[36]

Como puede verse en las preguntas en ningún momento el uso de las TICs, en concreto de la metodología *WebQuest*, presupone una disminución del nivel del estudio. Las preguntas formuladas se deben elaborar con los estudiantes para implicarlos en todo momento en el tema, la tarea y su realización admitiendo sus sugerencias si estas fueran relevantes para el estudio. En

---

[35] http://www.enmitg.com/izquierdo/didactica/webquest/estocolmo/index.html [06 marzo 2008]

[36] http://www.enmitg.com/izquierdo/didactica/webquest/estocolmo/tarea.html [06 marzo 2008]

esta parte de la *WebQuest* se ha incluido la portada de una de las mejores novelas de la memoria, *El pianista* de Manuel Vázquez Montalbán, que incluye en su portada la célebre serigrafía de Miró de 1937 en apoyo de la República española y un vídeo de *YouTube* con información sobre la Guerra civil, el exilio y los represaliados.

La tercera parte de la *WebQuest* es la del Proceso. En esta parte se ha incluido la portada de una de las novelas de Alfons Cervera que conforman su pentalogía sobre la novela de la memoria del "Maquis" español o guerrilla antifranquista y un vídeo de *YouTube* de carácter histórico sobre el mismo. En el texto escrito se especifican los puntos más importantes del proceso de búsqueda de la información:

- "Configurad vuestro '*Google*' para que 'hable' español y sólo busque páginas escritas en español.
- Elegid y guardad en forma de 'Favoritos' la información necesaria sobre la historia reciente de España, la historia de la literatura española de los últimos cincuenta años y las obras relacionadas con la 'Memoria de la Guerra civil'.
- Utilizad las direcciones seleccionadas en 'Recursos' y otras que hayáis descubierto.
- Imprimid los materiales si es necesario.
- Haced un esquema para la presentación donde incluyáis información sobre la Historia reciente española, la de su literatura desde los años 50 del siglo pasado y la relación de ambas.
- Haced una clasificación esquemática de la narrativa de la memoria en base a temas, estilos y por la importancia de la Guerra Civil en las obras.
- Escoged el estándar para las citas y la bibliografía que vais a utilizar en vuestra presentación (mirad en 'Recursos').
- Escoged en el grupo una novela que reúna algunas características de la clasificación que hayáis hecho y analizadla.
- Haced una presentación con el programa *PowerPoint* o su equivalente el *Open Office*.
- Escribid un ensayo o haced un portfolio sobre la narrativa de la memoria

Haced estas actividades en formato *HotPotatoes* (ejercicios interactivos) 'Historia de la Literatura española', 'Historia de España' y la 'Guerra civil en la narrativa española'."[37]

En esta parte se dan sugerencias prácticas (*Google*, favoritos, recursos o técnicas/estándares bibliográficos) e instrucciones a seguir en colaboración con el profesor (Elección de una novela, elaboración de una clasificación,

[37] http://www.enmitg.com/izquierdo/didactica/webquest/estocolmo/proceso.html [06 marzo 2008]

etc.). En esta misma parte se incluyen tres ejercicios electrónicos interactivos de repaso de hechos y fechas relacionadas con la Guerra civil y su posguerra para ayudar a asentar el marco contextual del hecho histórico de referencia, así como ejercicios relacionados con el tema literario propuesto.

En la sección 'Recursos' aparece una fotografía de un acto político sobre la II República española y un vídeo de *YouTube* sobre una de las cárceles de mujeres existentes en la posguerra, de esa forma se muestra que el asunto de la Guerra civil sigue vivo en España y que las mujeres republicanas fueron doblemente perseguidas por su condición de mujeres y de republicanas. A esos dos documentos se unen las direcciones web que pueden ser de ayuda para la elaboración de la investigación junto con un enlace a la dirección electrónica del profesor para el envío de sugerencias o de nuevas direcciones de sitios web.

”I° ALGUNAS CUESTIONES TÉCNICAS Y GENERALES

- *Google*. En español, cómo configurarlo
- Cómo se cita un texto electrónico. *Sitat*
- *OpenOffice*. Cómo bajar la versión en noruego o en español
- *WebQuest*. 1, 2, 3 tu *WebQuest* - Breve introducción al 1, 2, 3...
- Ejercicios interactivos. *HotPotatoes*
- Diccionarios…
- Verbos. Conjugador
- Biblioteca: *Ask-Bibsys*

II°DOCUMENTACIÓN

Memoria

- Asociación para la recuperación de la memoria histórica
- Ángel Bahamonde Magro y Luis Enrique Otero Carvajal (Universidad Carlos III y Complutense de Madrid) Historia de España. Guerra civil >>
  Historia de la literatura + Narrativa de la memoria
- 'Maquis: Guerrilla antifranquista. Un tema en la literatura de la memoria española'. José María Izquierdo
- 'Novelar para recordar: La posmemoria de la Guerra civil y el Franquismo en la novela española de la democracia. Cuatro casos'. Elina Liikanen. Actas del Congreso sobre la Guerra civil española (1936-1939). Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales. Ministerio de Cultura 1/1/2006 - 31/12/2006. Ver programa
- Alfons Cervera. Página web
- Información: Manuel Vázquez Montalbán (1939-2003). José María Izquierdo

- *El pianista*. Hay que escribir la clave: Manolo. José María Izquierdo
- *El pianista.* Conferencia impartida por Alfons Cervera en el curso 'Manuel Vázquez Montalbán: un talento renacentista'. Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, 2004
- *WebQuest* sobre *El pianista* de Manuel Vázquez Montalbán (1939-2003). José María Izquierdo
- Esquemas de Historia de la literatura española. José María Izquierdo
- Últimas tendencias en la literatura española. José María Izquierdo
- El Poder de la palabra. Autores españoles
- Escritoras.com. Escritoras españolas
- Isaac Rosa
- 'Memoria e identidad en tiempos de amnesia: Manuel Vázquez Montalbán y Julio Llamazares', *La corriente del golfo*, 3/4, Universidad de Bergen, (1998), pp. 343-361. José María Izquierdo
- 'Memoria y literatura en la narrativa española contemporánea. Unos ejemplos'. *Anales*. Gotemburgo, 3/4, (2001). José María Izquierdo
- 'De compras en la FNAC. Notas sobre la literatura histórica, la banalidad y el populismo en la narrativa española actual' *XVI Congreso de Romanistas Escandinavos*. José María Izquierdo

¿Sugerencias?"[38]

Evidentemente, los recursos propuestos podrían ser otros, pero eso depende del profesor, de los propios estudiantes y del plan de estudios. En el conjunto de "Recursos" se hace la distinción en ténicos y documentales. De los primeros sólo resaltar el denominado "*Sitat*"[39] por la importancia que debe darse, más aún si usamos documentación electrónica, al tratamiento bibliográfico de las fuentes para evitar, entre otras cosas, el plagio.

En la quinta parte[40], "Evaluación" se incluyen una fotografía y un vídeo de *YouTube* contextualizando la actualidad temática y los criterios de la Evaluación dividiéndolos en la Preparación del trabajo y la constitución de los grupos, el uso de los Multimedia, la calidad de la elaboración de Textos,

[38] http://www.enmitg.com/izquierdo/didactica/webquest/estocolmo/recursos.html [06 marzo 2008]
[39] http://www.hf.uio.no/sitat/stiler.html [06 marzo 2008]
[40] http://www.enmitg.com/izquierdo/didactica/webquest/estocolmo/evaluacin.html [06 marzo 2008]

el uso correcto de las Referencias documentales y por último la calidad de la presentación oral del tema.

En la sexta parte[41] se concreta la "Guía didáctica" de la *WebQuest* especificando Objetivos, Contenidos, Competencias en el uso de las TICs, Nivel, Tiempos previstos, Organización de la actividad, los Apoyos/Recursos necesarios y las posibles Variaciones. Esta guía puede servir como referencia para otros proyectos u otros profesores/estudiantes para la elaboración de otras *WebQuest*. De esta forma se fomenta el trabajo colegial y la socialización de la información. En esa parte se incluye también una fotografía de un acto por la recuperación de la memoria histórica en la que hablaron dos escritores de gran relevancia en este tema como son Almudena Grandes y Alfons Cervera, y un vídeo de *YouTube* con una canción de un relativamente joven cantautor español, Ismael Serrano (1974), en la que se canta a los vencidos en la Guerra civil. De esta forma se sigue reforzando la actualidad del tema de la literatura a estudiar.

En la séptima parte se presentan las "Conclusiones" de la *WebQuest*. Haciendo visibles los objetivos de la investigación:

> "Habéis terminado la *WebQuest* sobre la literatura de la memoria en España aprendiendo:
>
> - Una parte de la historia de la literatura reciente española
> - Algunas características de la novela de la memoria española, en concreto de la que trata sobre la Guerra civil.
> - Una parte de la historia reciente española. Desde la Guerra civil española y su Posguerra y la Transición democrática hasta nuestros días
> - Una forma de analizar una obra narrativa que se parece mucho al método utilizado en las clases de literatura de tu país
> - Que es académicamente muy rentable trabajar en grupo
> - Que en la Red, Internet, no sólo hay juegos, música, vídeos... y que hay mucha información en español
> - Que no sólo existe *Microsoft* sino también programas de código abierto como *Linux*, *OpenOffice* etc. Y que la llamada web-social también puede ser una fuente de información
>
> Responde en grupo o individualmente estas dos preguntas: ¿Se te ocurren otros temas hispánicos para otras *WebQuest*? ¿Qué mejorarías en esta *WebQuest*?"[42]

[41] http://www.enmitg.com/izquierdo/didactica/webquest/estocolmo/guia.html [06 marzo 2008]

[42] http://www.enmitg.com/izquierdo/didactica/webquest/estocolmo/conclusion.html [06 marzo 2008]

Al mismo tiempo se incluye una fotografía con dos viejos brigadistas y un vídeo *YouTube* con cierto contenido irónico del mismo cantautor que ya mencionamos: Ismael Serrano.

Como se ha podido ver a lo largo de esta exposición se ha pretendido poner en todo momento en el centro del proceso de enseñanza al aprendiente, estudiante o receptor de nuestra enseñanza como profesores de literatura. El resultado del estudio no sólo es la formación de los estudiantes del curso sino también la realización de un producto "físico/virtual" en el que se han utilizado todas las funciones cognitivas. Además gracias a esta metodología conseguimos que los estudiantes movilicen sus niveles de conocimientos de español, de literatura en lengua española y otras materias aprendidas en otros módulos, cursos o en el propio bachillerato.

Sobre la base de la *WebQuest* puede realizarse un vídeo basado en una presentación en *PowerPoint* que puede colgarse en la videoteca *YouTube* o bien integrarse en un curso, o en materiales de un curso, que puede transferirse vía *Itunes – Ipod* o a través de la red de telefonía móvil.
Ese es otros de los aspectos positivos de esta metodología ya que su flexibilidad permite su inclusión en otras sintuaciones de aprendizaje o en otros cursos en su totalidad o parcialmente.
La idea es hacer accesible en todo momento y lugar los materiales necesarios para el aprendizaje de tanto los temas elegidos de literatura como del uso de las TICs en su estudio o en su futura función como maestros y profesores de ELE.

http://www.*YouTube*.com/watch?v=G-xPnpfDpGg

El desarrollo actual de las TICs hace extremadamente fácil la realización de este tipo de documentación basándonos en la tecnología de los *Wikis*, pero ese aspecto puramente técnico debe abordarse a través de cursos de formación del profesorado universitario.

Bibliografía

En esta bibliografía he incluido los textos mencionados en el artículo y algunas referencias de trabajos relacionados con el tema tratado.

Compagnon, A. 2007. *La littérature, pour quoi faire?* Paris: Collège de France / Fayard.

Dodge, B. *Some Thoughts About WebQuests* [en línea]. Webquest.org. En: <http://*WebQuest*.sdsu.edu/about_webquests.html> [06 marzo 2008].

Izquierdo, J. M. 2005. "De compras en la FNAC. Notas sobre la banalidad y el populismo en la narrativa española actual". *Actas del XVI Congreso de Romanistas Escandinavos*, Roskilde-Copenhage 24-27/08-2005. <http://www.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/XVI-SRK-Pub/LWP/LWP01-Izquiedo/> [06 marzo 2008].

___2006. "'Matar tres pájaros de un tiro', WebQuest: Las TICs, el enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo". *Actas del I Congreso de ANPE (Den spansklærerforeningen i Norge)*, Oslo 8-9/09-2006. *Re-dEle*, noviembre 2006. En:http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/anpe/ComunicacionIzquierdo.pdf [06 marzo 2008].

___2007. "Instituciones al borde de un ataque de nervios. Español en Noruega, el caso de Oslo". *Actas del II Congreso de FIAPE*, Granada 16-29/09-2007. *RedEle*, diciembre 2007. En<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/PonenciaIzquierdo.pdf> [06 marzo 2008]

___2007. "Recordar, resistir, para poder soñar. WebQues*t*". *Marco ELE* nr. 5. En: <http://www.marcoele.com/num/5/index.html> [06 marzo 2008]

___2007. "*El pianista* de Manuel Vázquez Montalbán. WebQuest". *Marco ELE* nr. 4. En: <http://www.marcoele.com/num/4/index.html> [06 marzo 2008].

___*WebQuest*, [en línea]. Wiki de educación (ELE). En: <http://enmitg.pbwiki.com/*WebQuest*> [06 marzo 2008].

___2007. *Landets kuleste elever lærer spansk med YouTube, Itunes, Ipod og HotPotatoes*. [online]. Bibliotek for humaniora og samfunnsvitenskap, Universitetet i Oslo. [03 mars 2008]. En:<http://www.ub.uio.no/uhs/sok/fag/RomSpr/fagped2008/index2.html>

Todorov, T. 2007. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.

Panorámica de la Edición en España. Datos globales de la edición. Cuadros de evolución. [en línea]. Ministerio de Cultura de España. Centro de Documentación del libro. En<http://www.mcu.es/panoramicaee/verDatosGlobalesEvolucion.do?layout=datosGlobalesEvolucion&cache=init&language=es> [06 marzo 2008].

PHP Webquest. [en línea]. PHP WebQuest. En: <http://phpwebquest.org/wq25/> [06 marzo 2008].

Proyectos de clase listos para utilizar en el aula. [en línea]. Eduteka.

En: <http://www.eduteka.org/ProyectosWebquest.php?tipox=1> [06 marzo 2008].

Taller de WebQuest. Una WebQuest para diseñar WebQuest. [en línea]. Aula21.net.
En: <http://www.aula21.net/tallerwq/index.htm> [06 marzo 2008].

1, 2, 3 Tu WebQuest. [en línea]. Aula21.net.
En: <http://www.aula21.net/Wqfacil/*WebQuest*.htm> [06 marzo 2008].

Renata JUNQUEIRA DE SOUZA
Cyntia Graziella GUIZELIM SIMÕES GIROTTO
Dagoberto BUIM ARENA
Ana Maria DA COSTA SANTOS MENIN
Universidade Estadual Paulista UNESP

Literatura na escola: espaços e contextos. A realidade brasileira e portuguesa

1 Introdução

Este projeto partiu da iniciativa de dois grupos de pesquisa com propósitos semelhantes: o grupo do "Centro de Estudos de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil", da Universidade Estadual Paulista, FCT-UNESP (Brasil), e o grupo "Literatura Infantil e Educação para a Literacia", do LIBEC – Centro de Investigação em Promoção da Literacia e do Bem-Estar da Criança, da Universidade do Minho (Portugal).

O grupo de pesquisa brasileiro é formado por oito docentes de departamentos e faculdades diferentes. Esse grupo analisa as diferentes situações de trabalho com literatura e leitura presentes no cotidiano escolar, refletindo as relações estabelecidas entre o ensino da língua e a sua apropriação por parte dos alunos. Volta-se, ainda, para a produção infantil e juvenil literária publicada no Brasil, atualmente. Por meio destas análises, é possível estabelecer relações entre o lugar do livro na escola e, em decorrência, os modos de ler e de produzir textos nas instituições escolares. Em Portugal, o grupo de investigação tem em mãos, entre outros, o projeto "Educação Literária e Literacia", e vem examinando criticamente as formas como a escola gere a relação do aluno com a sua língua materna. Para tal, analisa o papel que os documentos e orientações curriculares oficiais concedem à língua e à literatura, no contexto do Ensino, identificando, nos parâmetros de formação de docentes para o Ensino Básico, as contribuições para uma percepção da língua na sua pluralidade de funções e contextos. Além disso, reconhece, caracteriza e analisa as concepções dos docentes acerca da língua e da literatura. Tem, ainda, identificado e caracterizado os modos como os manuais escolares de Língua Portuguesa para o Ensino Básico asseguram a promoção de uma sensibilização ao conhecimento da língua, em toda a sua riqueza semiótica, propondo recomendações que permitam garantir uma aprendizagem da

língua, na sua pluralidade de funções e contextos. Para tanto, o grupo delimita o campo de atuação a escolas de duas regiões de Portugal e da região Oeste do Estado de São Paulo, no Brasil.

O primeiro eixo da pesquisa ainda não concluída teve como objetivo produzir dados quantitativos, predominantemente, para permitir o registro dos dados em gráficos, tabelas e outros instrumentos semelhantes. Para isso, foram organizados formulários com questões próprias para a produção de informações quantitativas que alimentaram o *software* estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), coletando e analisando dados de forma similar. Assim, na primeira fase, buscou-se a coleta de dados quantitativos relativos ao perfil dos professores. Essa recolha foi realizada em escolas do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, no Brasil, 1ª à 6ª série (7 a 12 anos) devendo ser futuramente realizada em Portugal. Neste sentido, 117 (cento e dezessete) escolas receberam nossos alunos/pesquisadores, 901 professores responderam ao questionário, sendo 343 de Presidente Prudente, 94 de Assis e 464 de Marília. Os dados coletados através desses instrumentos não serão todos demonstrados e analisados neste artigo, que tem apenas o objetivo de apontar alguns dados sobre o perfil cultural do professor e sua relação com os livros. As respostas dos pesquisados foram organizadas em grandes categorias: identidade, formação, perfil cultural e prática pedagógica. O perfil cultural, objeto deste artigo, desdobrou-se em outras duas subcategorias: leitura e cultura.

2 Perfil Cultural - Leitura

Na subcategoria *Leitura,* dentro de *Perfil Cultural,* a pesquisa apresenta dados que merecem atenção. Os professores, ao serem indagados sobre *O que você gosta de ler,* demonstram preferências distintas, provavelmente devido às funções que ocupam, no espaço educativo. Os dados apontam que a preferência dos professores se refere à leitura de *jornais* (24,37%), seguida pela *literatura infantil (*19, 57%) e *revistas semanais* (19,06).

2.1 Materiais de leitura

Respostas	Freqüência	Percentual
Nada	3	0,10
Revistas semanais	599	19,06
Jornais	766	24,37
Romances	428	13,62
Policial	88	2,80
Literatura Infantil e Juvenil	615	19,57
Auto-ajuda	314	9,99
Outros	330	10,50
Total	**3143**	**100,00**

Base: 901 indivíduos - alguns apontaram mais de uma resposta à questão.
Fonte: O autor

TABELA 22 - Quanto à preferência de leitura (professores)

Em consonância com as respostas obtidas sobre as preferências de leitura, observa-se que 94,6% dos professores apontaram a leitura de algum tipo de jornal, prevalecendo os jornais regionais.

3 Aquisição de livros

	Freqüência	Percentual
Sim	551	61,2
Não	330	36,6
Em branco	20	2,2
Total	**901**	**100,0**

Fonte: O autor

TABELA 25 - Quanto à aquisição de livros entre 2004-2006 (professores)

Diante da diversidade de títulos apresentados, observam-se as preferências dos sujeitos pesquisados, que podem ser categorizadas como best-sellers de auto-ajuda e romances; livros de literatura clássica; livros de literatura infantil; livros para apoio profissional; livros de natureza acadêmica.

Quanto ao assunto das obras lidas, o sucesso profissional, otimismo para a vida, amor e romance, violência escolar, indisciplina, relacionamento interpessoal, evolução interior, drogas, educação são os temas mais apontados pelos sujeitos da pesquisa.

4 Livros lidos

	Freqüência	Percentual
Nenhum	26	2,9
1 a 3	334	37,1
4 a 7	229	25,4
8 a 10	58	6,4
Mais de dez	219	24,3
Em branco	35	3,9
Total	**901**	**100,0**

Fonte: O autor

TABELA 27 - Quanto à quantidade de livros lidos por professores em 2006

Sobre a quantidade de livros lidos no ano de 2006, os índices percentuais acusam que aproximadamente 37% dos professores lêem de 1 a 3 livros por ano, nem mesmo um por bimestre; por outro lado, há um quarto dos sujeitos participantes que lêem mais de dez. O que chama a atenção, na contramão da chamada "sociedade do conhecimento" e de exigências educacionais tão paradoxais, não são tais resultados, mas a temática declarada pelos professores sobre tais livros lidos, aqui registrados em ordem de ocorrência: auto-ajuda, romances (*best-sellers*), religiosidade, didáticos, paradidáticos, literatura infantil e juvenil, pedagógicos, e, por último, acadêmicos, clássicos.

Cabe apontar a dissonância desses resultados, se associados às respostas dadas pelos professores e coordenadores quanto à freqüência de leitura de livros literários em 2006.

5 Freqüência de leitura

	Freqüência	Percentual
todos os dias	202	22,4
1 vez por semana	262	29,1
1 vez por mês	189	21,0
a cada 6 meses	115	12,8
uma vez por ano	59	6,5
em branco	74	8,2
Total	**901**	**100,0**

Fonte: O autor

TABELA 28 - Quanto à freqüência de leitura de livros literários (professores)

Pondera-se que, se mais da metade das respostas recai sobre "todos os dias" e "uma vez por mês", cabe perguntar: o que os professores compreendem por literatura, uma vez que ela não aparece em prevalência, nas questões anteriores? Ainda que não caiba a esta pesquisa responder tal indagação, preocupa-nos como professores não leitores da literatura clássica poderão incentivar o gosto, hábito e necessidade dessa leitura. Como o professor

conseguiria realizar a transposição didática, criando elos mediadores para tal apropriação, não sendo leitor dessa literatura?

6 Utilização de bibliotecas

	Freqüência	Percentual
não	383	42,5
raramente	130	14,4
eventualmente	141	15,6
com alguma regularidade	93	10,3
freqüentemente	129	14,3
Em branco	25	2,8
Total	**901**	**100,0**

Fonte: O autor

TABELA 30 - Quanto ao uso da biblioteca por parte de professores

Assim, no campo da formação do provável professor-leitor, torna-se importante destacar, em decorrência do já exposto, que a maior parte dos professores raramente freqüenta as bibliotecas de sua comunidade. Os dados nos levam a indagações da seguinte natureza: a reduzida freqüência deve-se a acervos pouco estimuladores ou, por oposição, a acervos de interesse contrário aos apresentados pelos sujeitos da pesquisa? Ou, ainda, pelo hábito culturalmente não aprendido? Como, então, incentivar as crianças a se constituírem como usuárias, se os próprios professores não o são? Todavia, não é só da responsabilidade dos professores tal incentivo.

7 Leitura de literatura infantil e juvenil

	Freqüência	Percentual
Sim	835	92,7
Não	55	6,1
Em branco	11	1,2
Total	**901**	**100,0**

Fonte: O autor

TABELA 31 - Quanto ao número de professores que leram literatura infantil e juvenil nos últimos dois anos (2005/2006)

	Freqüência	Percentual
pedagógica	504	55,9
lazer	75	8,3
outra	17	1,9
as duas	257	28,5
em branco	48	5,3
Total	**901**	**100,0**

Fonte: O autor

TABELA 32 - Quanto à finalidade da leitura de livros de literatura infantil e juvenil nos últimos dois anos (2005/2006) (professores)

Nessa discussão quanto ao despertar interesse e o prazer pela leitura e fazer dela um hábito ou necessidade, destaca-se a leitura de literatura infantil por parte dos professores. A grande maioria, 92% entre os professores, afirma ter lido tais livros, sendo que destes 55% dos professores trazem como finalidade para essa leitura a dimensão pedagógica. Cabe perguntar: se lêem tais livros e se os apreciam, como aproximadamente um quarto dos sujeitos afirmou, como têm sido as práticas direcionadas para a leitura da literatura infantil, uma vez que as observações de sala de aula traduzem a ausência de tais atividades, a didatização da leitura e/ou trabalhos desprovidos de sentido e significado real para a formação da competência leitora e/ou do gosto pela leitura da literatura?

Assim, nas fases posteriores de nossa pesquisa, será necessária uma análise reflexiva sobre os saberes e as concepções subjacentes às práticas cotidianas de leitura, às maneiras de fazer leitores ordinários e leitores institucionais, a fim de que se possa contribuir na produção de um conhecimento sobre essas práticas de leitura e, mais especificamente, sobre as práticas com literatura infantil e juvenil.

	Freqüência	**Percentual**
Sim	859	95,3
Não	16	1,8
Em branco	26	2,9
Total	**901**	**100,0**

Fonte: O autor

TABELA 38 - Quanto ao trabalho com literatura infantil e juvenil na escola

Assim, não parece surpreendente que, dos 901 professores que devolveram o instrumento de pesquisa devidamente preenchido, 95,3 % indicaram que trabalham com literatura infantil e juvenil na escola, 1,8 % informaram que não trabalham, e 2,9% deixaram a questão em branco. Por outro lado, mais importante que a leitura literária em sala de aula é o modo como o texto literário é utilizado pelo professor.

8 Espaços para leitura

O contato com o texto literário na escola contempla espaços diversificados: ao “cantinho da leitura” em sala da aula, à biblioteca escolar, à sala de leitura, se junta o espaço do lar para a leitura compartilhada com os familiares:

	Freqüência	Percentual
semanal	618	68,6
quinzenal	79	8,8
mensal	74	8,2
bimestral	33	3,7
semestral	4	,4
diária	24	2,7
em branco	69	7,7
Total	**901**	**100,0**

Fonte: O autor

TABELA 39 - Quanto à freqüência do trabalho com literatura infantil e juvenil em sala de aula

Em relação à freqüência com que trabalha com a literatura infantil e juvenil em suas aulas, a maior parcela de professores (68,6%) opta pela semanal, ou seja, ao menos uma vez por semana a literatura é objeto de leitura e estudo com os alunos. 8,8% trabalham quinzenalmente com essa literatura; 8,2% optam por um trabalho mensal; 3,7%, por um trabalho bimestral; 2,7% conseguem realizar um trabalho diário com essa literatura; 0,4% realizam um trabalho semestral; e 7,7% dos professores não responderam a essa pergunta.

	Freqüência	Percentual
leitura em voz alta	462	15,92
respostas por escrito	363	12,51
respostas orais	559	19,26
preenchimento de fichas	240	8,27
jogral	139	4,79
contação/narração do livro lido	577	19,88
leitura do texto em casa	254	8,75
questionário	170	5,86
outro modo qualquer	138	4,76
Total	**2902**	**100,00**

Base: 901 indivíduos - alguns apontaram mais de uma resposta à questão. Fonte: O autor

TABELA 40 - Quanto aos modos de avaliação de leitura do texto literário

As professoras afirmam que avaliam a leitura do texto literário através de ações orais e escritas. Nota-se que quase 40% dessas atividades são verbais (reconto ou respostas orais). Percebe-se, igualmente, uma relevante incidência na leitura em voz alta (15,92%). Essas práticas na avaliação de leitura não garantem, no entanto, o desenvolvimento da capacidade de ler, compreender e interpretar os textos.

Há ainda referências a trabalhos escritos, como: respostas por escrito, preenchimento de fichas, questionários que somam 26,64% das respostas dadas. Verificamos na questão aberta que os professores ainda mencionam outras atividades avaliativas: dramatizações, reescrita, leitura silenciosa ou pedem para os alunos represetarem a história através de desenhos.

	Freqüência	Percentual
	428	20,09
romance	115	5,40
conto	632	29,67
livro de imagem	359	16,85
aventura	454	21,31
obra teatral	37	1,74
crônica	105	4,93
Total	**2130**	**100,00**

Base: 901 indivíduos - alguns apontaram mais de uma resposta à questão. Fonte: O autor

TABELA 41 - Quanto aos textos literários preferidos pelos alunos

Os professores afirmam que os textos preferidos de seus alunos são primeiramente o conto (29,67%), seguido pela aventura (21,31%) e poesia (20,09%). Estas respostas se justificam pela faixa etária das crianças entrevistadas (8-12 anos).

	Freqüência	Percentual
Sim	629	69,8
Não	233	25,9
Em branco	39	4,3
Total	**901**	**100,0**

Fonte: O autor

TABELA 44 - Quanto à existência de biblioteca (cantinho de leitura, sala de leitura) em sua sala de aula

Quando indagados sobre a existência do espaço “biblioteca”, na sua sala de aula (cantinho da leitura ou sala de leitura), a grande maioria dos professores (69,8%) aponta que tais espaços estão presentes, revelando que, de alguma forma, as ações educativas que podem garantir o acesso dos alunos ao livro estão sendo contempladas pela escola e pelos docentes.

Ainda que tais ações possam ser efetivadas sem um suporte teórico e desconectadas de um projeto estruturado e definido pela escola e equipe docente, percebe-se que há um movimento positivo no sentido de garantir a presença do livro na sala de aula e o acesso dos alunos a este objeto de cultura. Ressalta-se que, em determinados contextos, a qualidade dos acervos dos

tais “cantinhos de leitura” é duvidosa, compondo-se muitas vezes de livros em péssimo estado de conservação, inadequados para a faixa etária das crianças e/ou de obras que não promovem o interesse e o estímulo dos alunos para a leitura.

	Freqüência	Percentual
Os alunos levam livros para casa	325	36,1
Somente pegam livros quando acabam uma atividade	77	8,5
Os livros somente são lidos na hora de leitura	71	7,9
Todos os anteriores	93	10,3
1 e 2	72	8,0
2 e 3	55	6,1
1 e 3	56	6,2
Em branco	152	16,9
Total	**901**	**100,0**

Fonte: O autor

TABELA 45 - Quanto ao funcionamento das bibliotecas de sala de aula

Indagados sobre a maneira como tais espaços funcionam em suas salas de aula, os professores relatam que, na maioria dos casos (60,6%), propiciam aos alunos a oportunidade de levar os livros para casa. Reconhece-se aqui uma ação positiva, no sentido de viabilizar o acesso dos alunos e permitir que interajam com a leitura e o livro para além das instâncias escolares. Entretanto, seria importante verificar a existência de momentos em que tais leituras possam ser compartilhadas, ampliando o repertório através da troca de idéias entre os alunos.

Alguns professores (8,5%) permitem apenas que os alunos retirem livros do acervo, quando terminam uma atividade desenvolvida na sala de aula, enquanto outros revelam que os livros somente são lidos na hora de leitura (7,9%). Tais escolhas podem ser conseqüências da dificuldade que os professores sentem em organizar e estruturar o trabalho com o acervo de classe, incluindo aqui o problema da devolução dos livros pelos alunos. Reconhece-se que, de alguma forma, tais ações aproximam os alunos do objeto livro e podem concorrer para o seu interesse pela leitura, entretanto não possibilitam aos alunos momentos de leitura realizados para além do espaço escolar. Tal fato pode ser ainda mais incisivo se, na escola em que o professor atua, não houver uma biblioteca estruturada e organizada para acesso dos alunos. Pode-se supor que entre o dilema da circulação, da interação e da conservação, os professores interessados pelo livro e pela leitura parecem viver algumas contradições. Ao mesmo tempo em que querem deixar disponível e ao alcance dos alunos o acervo, querem também conservá-lo, para que muitos outros possam usufruir.

	Freqüência	Percentual
Sim	532	59,0
Não	268	29,7
Em branco	101	11,2
Total	**901**	**100,0**

Fonte: O autor

TABELA 46 - Quanto à disponibilização de livros próprios na sala de aula

Quanto à possibilidade de colocar livros de seu acervo pessoal na biblioteca da sala de aula, grande parte dos professores indagados (59%) respondeu afirmativamente. Pode-se inferir que esse fato se deve à precariedade dos acervos disponibilizados pela escola para esse trabalho, levando os professores a contribuir com livros de sua própria coleção. Valoriza-se aqui tal atitude, visto que denota a preocupação dos professores em garantir, apesar das dificuldades estruturais, o trabalho pedagógico com a leitura e a formação do leitor

9 Perfil Cultural dos docentes - Cultura

Apresentamos, abaixo, tabelas e comentários a respeito da subcategoria *cultura*, presente na categoria maior chamada *Perfil cultural* dos docentes. Optamos por entrelaçar as respostas dos dois segmentos, porque as perguntas eram as mesmas e as respostas não apresentam diferenças significativas, tanto em relação aos questionamentos qualitativos, quanto aos de natureza quantitativos.

9.1 Cinema

	Freqüência	Percentual
não	95	10,5
raramente	308	34,2
eventualmente	269	29,9
com alguma regularidade	139	15,4
freqüentemente	85	9,4
Em branco	5	,6
Total	**901**	**100,0**

Fonte: O autor

TABELA 35 - Quanto à freqüência ao cinema (professores)

Não é surpreendente que 10.5% dos professores não freqüentem cinema e que, praticamente, 35% raramente o façam e que 30% o façam eventualmente, embora exista sala de cinema em Assis e os *shoppings* apresentem, tanto em Marília, quanto em Presidente Prudente, facilidades de acesso. Apenas cerca de 9% vêem filmes em cinema com freqüência, 15.4% vêem com alguma regularidade. A palavra *alguma*, na verdade aproxima-se mais do *eventualmente* do que *regularmente*. Em comentários relacionados a filmes dublados e legendados, nesta pesquisa, foi observado que pouco mais da

metade preferia filmes dublados a legendados. Isso pode explicar a baixa freqüência aos cinemas que, na maioria das vezes, apresenta filmes legendados. Ler legendas parece, de fato, apresentar dificuldades para o educador.

A pesquisa UNESCO, de 2002 (2004), traz dados semelhantes, embora, naquela situação, por envolver municípios espalhados pelo país, esses dados dependiam de uma variável: a presença ou ausência de salas de projeção. Essa variável não interfere na pesquisa regional porque as três cidades – Presidente Prudente, Assis e Marília – têm boa oferta de salas, entretanto, os educadores, nestas três cidades, também não vão freqüentemente a cinemas. Na pesquisa nacional, 20.4% vão uma vez por mês, mas 49.2% vão algumas vezes por ano e 16.0% foram alguma vez no passado.

9.2 Teatro

	Freqüência	Percentual
não	261	29,0
raramente	410	45,5
eventualmente	168	18,6
com alguma regularidade	42	4,7
freqüentemente	13	1,4
Em branco	7	,8
Total	**901**	**100,0**

Fonte: O autor

TABELA 36 - Quanto à freqüência ao teatro (professores)

Responderam que nunca vão a teatro 29% dos professores, 50.9% vão raramente. Praticamente a metade dos docentes não vai a teatro. Apenas pouco mais de um por cento vai freqüentemente. Os dados em relação a teatro são piores que em relação a cinema. Os dados da UNESCO (2004) novamente podem ser utilizados como referência. É interessante reiterar que a possibilidade de ir a teatro na região do Centro Oeste é maior, pela oferta semanal em Presidente Prudente, Assis ou Marília, o que não ocorre nos municípios pequenos espalhados pelo Brasil. Apesar dessa situação regional, os dados indicam também baixa freqüência. Na pesquisa nacional, 17.4% nunca vão a teatro; 21.8% foram uma vez no passado e 52.2% vão algumas vezes por ano. Vale considerar, novamente, que os docentes não usufruem da possibilidade legal de pagar menos que os demais cidadãos pelo acesso aos bens culturais. Por outro lado, a pesquisa UNESCO (2004) aponta uma correlação entre freqüência a eventos culturais e renda da família em que vive o professor. A conclusão indica que quanto maior a renda familiar, maior a sua participação nos circuitos culturais.

10 Conclusão

As tabelas e seus dados apresentados neste trabalho indicam a necessidade de investimentos em programas de formação do professor, não somente em

relação a conteúdos específicos do ensino da lingual maternal, mas a aspectos de sua própria formação cultural, como a freqüência a cinemas, teatros, a leitura e discussão de obras literárias de reconhecida qualidade, tanto as dirigidas para publico adulto, quanto as que são consideradas como literatura infantil e juvenil. Os professores pesquisados, atuantes na região Cenro-Oeste do Estado de São Paulo, no Brasil, embora vivam e trabalhem no Estado mais desenvolvido economicamente do país, apresentam perfil cultural não compatível com a profissão exercida.

Bibliografia

Aguiar, V. T. de; A. Á. P. Martha (orgs.). 2006. *Territórios da leitura*: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP.

Averbuck, L. 1985. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola:* as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Azevedo, R. 1999. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte (MG): Dimensão, n.25, jan/fev.

Bamberger, R. 1987. *Como incentivar o hábito da leitura.* São Paulo: Ática.

Bordini, M. da G.; V. T. Aguiar. 1988. *Literatura – a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Ceccantini, J. L. C. T. (org.) 2004. *Leitura e literatura infanto-juvenil*: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP.

Chartier, R. 1998. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. São Paulo: Ed. Unesp.

Chiappini (Moraes Leite), L. 1983. *Invasão da catedral*: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Colomer, T. 2003. *A formação do leitor literário*: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global.

Cosson, R. 2006. *Letramento literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto.

Evangelista, A. A. M. et alii (orgs.). 2001. *A escolarização da leitura literária:* o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed Belo Horizonte: Autêntica.

Faria, M. A. 2004. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto.

Foucambert, J. 1994. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fountas, I. C.; G. S. Pinnel. 2001. Guided readers and writers – teaching comprehension, genre and content literacy. Portsmouth: Heinemann.

Hepler, S. 4. 1991. Talking our way to literacy in the classroom community. *The New Advocate*.

Jolibert, J. 1994. *Formando crianças* leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas.

Jouve, F. 2003. *A leitura*. Trad. Brigitte Monique Hervot. São Paulo: Editora UNESP.

Kuhlthau, C. 2002. *Como usar a biblioteca na escola*: um programa de atividades para o ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica.

Lajolo, M.; R. Zilberman. 1996. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.

Machado, A. M. 1999. *Contracorrente*: conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática.

Manguel, A. 1997. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras.

Martins, M. H. 1989. *O que é leitura.* São Paulo: Brasiliense.

MEC, 2004 site oficial www.mec.br

Mortatti (Magnani), M. do R. L. 1989. *Sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes.

Pereira, R. F.; S. L. Benites (orgs.). 2004. *À roda da leitura:* língua e literatura no jornal Proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP.

PISA. 2003. *Conhecimento e atitudes para a vida: resultados do PISA 2000 – Programa Internacional de Avaliação de estudantes /OCDE.* Organização para a cooperação e desenvolvimento econômicos. (traduação B&C revisão de textos S.C. Ltda.). São Paulo: Moderna.

Silva, E. T. da. 1986. *Leitura na escola e na biblioteca.* Campinas: Papirus.

___2003.*Unidades de leitura*. Campinas: Autores Associados.

Souza, R. J. de. 2000. *Poesia infantil: concepções e modos de ensino.* Tese de Doutorado em Teoria da Literatura, UNESP/Assis.

Zilberman, R. 1988. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto.

Inmaculada MORENO TEVA

Universidad de Estocolmo

Estudio evolutivo de las secuencias formulaicas en aprendientes suecos de E/LE

1 Introducción

Partiendo de trabajos como los de Erman y Warren (2000), Wray (2002) y Wiktorsson (2003) entendemos por secuencia formulaica (a partir de ahora SF) una secuencia, fija o semifija, de palabras o morfemas libres que es percibida como una unidad léxica o que no contiene ningún elemento léxico fijo, aunque sí gramatical, pero cuyas posiciones están determinadas semánticamente[43]. Bardovi-Harling y Dörnyei (1998) llegaron a la conclusión que una estancia en el extranjero resulta fructífera para la adquisición de la pragmática y, en especial, de las rutinas formulaicas conversacionales. Schmitt y Carter (2004) distinguen entre aprendientes formales y aprendientes en contextos naturales y sostienen que la diferencia en el input será decisiva para la cantidad y la calidad de las SF de los aprendientes. A continuación mostramos los resultados de un estudio evolutivo de las SF en aprendientes suecos de E/LE[44] durante su estancia de un semestre en España. En esta parte introductoria exponemos el fondo teórico en que se basa nuestro estudio. En primer lugar explicamos la clasificación de SF en que nos basamos para establecer nuestras categorías. A continuación resumimos, a modo de premisas, estudios anteriores que creemos relevantes para el contenido de este artículo. El último punto incluido es la descripción del objetivo de este estudio, las preguntas de investigación que pretendemos responder y las hipótesis que planteamos. A la introducción sigue la descripción del corpus empleado, el método en que nos basamos, el análisis cuantitativo de las SF encontradas y las conclusiones que sacamos de los resultados hallados.

[43] Hemos tratado con mayor detenimiento la definición, los criterios de identificación y las funciones de las SF en los artículos anteriores "Formulaicidad y procesamiento lingüístico: procesos holísticos vs procesos analíticos en la adquisición y uso de E/LE" (Moreno Teva 2006) y "Funciones de las secuencias formulaicas en la adquisición y uso del español como lengua extranjera" (Moreno Teva 2007).

[44] La abreviación E/LE corresponde a español como lengua extranjera.

1.1 Clasificación

Nuestro modelo clasificatorio de SF está principalmente basado en la categorización de Erman y Warren (2000), pero también hemos tenido en cuenta algunos de los cambios hechos por Wiktorsson (2003), Lewis (2005) y Forsberg (2006) al mismo tiempo que hemos realizado modificaciones propias tanto en algunos conceptos como en ciertas categorías. Comenzamos distribuyendo nuestras SF en tres grandes grupos: SF idiomáticas, SF no idiomáticas y SF fallidas. Siguiendo a Wiktorsson (2003), Erman (2004) y Lewis (2005), consideramos intentos válidos de SF aunque no sean totalmente idiomáticas, a aquellas que tengan tan sólo un error gramatical siempre que no afecte al sentido (*con toda**[45] *eso* en vez de *con todo eso* y *como dijéis** en lugar de *cómo decíais*). Por el contrario, aquellas que sean traducciones literales de otros idiomas sin correspondencia en español (*una doble natura* como resultado de la influencia translingüística de la SF sueca *en dubbel natur*), o que hayan sido empleadas en contexto inadecuado (como por ejemplo el uso de la expresión coloquial *es un rollo* en el contexto formal de la negociación), o que contengan errores léxicos (*es* frío* en lugar de *hace frío*) y los cambios de código lingüístico (*¿cómo vad hetter?, estamos en la samma båt*), serán consideradas como intentos fallidos de SF. Al igual que Forsberg (2006), hemos observado que los aprendientes en ocasiones producen dos o más veces la misma SF incorrecta o idiosincrásica, lo que es indicativo de que constituye una unidad léxica que forma parte de su interlengua, pero que no son percibidas como idiomáticas por los hablantes nativos aunque funcionen como SF para los aprendientes. Según Forsberg, tienden a desaparecer a medida que el aprendiente va avanzando en su dominio de la lengua extranjera.

Además dividimos cada uno de estos grupos en dos categorías principales: SF conceptuales y SF procedimentales. Estas denominaciones son consecuencia de la adopción de la distinción proveniente de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986) entre contenidos conceptuales y contenidos procedimentales la cual también ha sido expuesta en Blakemore (1987 y 200), Blass (1990) y Wilson y Sperber (1993). La mencionada distinción constata que no todos los elementos lingüísticos contribuyen igualmente al proceso interpretativo: algunos aportan representaciones conceptuales y otros, por el contrario, especifican cómo han de combinarse dichas representaciones, entre sí y junto con la información contextual, para obtener la interpretación del enunciado. Se puede decir por tanto que ciertas unidades codifican conceptos y otras codifican instrucciones de procesamiento. Ejemplos de codificación conceptual serían cualquier sustantivo, adjetivo o verbo. Por su parte se consideran procedimentales los marcadores del discurso, las marcas de modalidad oracional, las partículas citativas y evidenciales, la entonación, los tiempos y los modos verbales, los determinantes y los pronombres indefinidos, los adverbios deícticos y focalizadores, y los meca-

[45] El asterisco (*) indica que se trata de una palabra no empleada correctamente.

nismos sintácticos que determinan la estructura informativa (por ejemplo los que rigen la asignación del foco).

Las SF conceptuales son formas convencionalizadas de referirse a situaciones y fenómenos habituales en una cultura. Se trata de unidades semánticas referenciales. No queremos denominar a las secuencias de esta categoría léxicas, como se ha hecho en trabajos anteriores siguiendo la terminología de Erman y Warren (2000), ya que preferimos seguir citada distinción entre contenidos conceptuales y procedimentales. Además, toda SF pertenece por definición al léxico al haber sido almacenada como una unidad léxica. Las SF conceptuales constituyen la mayor parte de tipos de SF, hay cientos de miles. Las clasificamos según criterios sintácticos en:

- sintagmas nominales: *libertad religiosa, punto de vista, mercado laboral.*
- sintagmas preposicionales: unidad sintáctica constituida por una preposición y por otra unidad que suele ser un sintagma nominal. Ejemplos: *de buen humor, en la televisión, a largo plazo, dentro de SN*[46]*[periodo T*[47]*], a pies juntillas.*
- sintagmas verbales: *fallar en SN, llegar a un acuerdo, consultar a SN*.
- enunciados enteros: son SF que constituyen un enunciado. A esta categoría pertenecen las rutinas conversacionales, los formulismos y las expresiones idiomáticas (*buenos días, muchas gracias, encantado de volver a veros, estamos en el mismo barco*). También comprende estructuras frásticas como *hace SN[period T] que O*[48] (*hace diez años que no le veo*).

Las SF procedimentales desempeñan una función gramatical o discursiva. Somos conscientes, como Erman y Warren (2000) indicaron, de que las funciones de las SF pueden sobreponerse. No obstante clasificamos nuestras SF procedimentales según la función predominante en la situación concreta. Las secuencias gramaticales cumplen un papel dentro de la función predicativa. Esto quiere decir que determinan, modalizan, cuantifican, niegan, etc., distintas unidades referenciales dentro de la oración. Las subdividimos en las siguientes categorías:

- locuciones pronominales: *algún que otro SN*.
- locuciones modales: *tener que SINF*[49]*, haber que SINF, deber de SINF, haber de SINF*.
- locuciones temporales y aspectuales: *ir a SINF, volver a SINF, acabar de SINF, ponerse a SINF, dejar de SINF*.
- negaciones: *no VERB*[50] *nada, no VERB ningún SN*.

[46] La abreviación SN corresponde a sintagma nominal.
[47] La abreviación T corresponde a tiempo.
[48] La abreviación O corresponde a oración.
[49] La abreviación SINF corresponde a sintagma de infinitivo.
[50] La abreviación VERB corresponde a verbo.

- locuciones cuantificadoras o de gradación: *gran parte de, un par de SN, un mínimo de SN, unos cuantos de SN, ADJ*[51] *de veras, un sinfín de SN*.

En cuanto a las SF discursivas, el término prefabricados pragmáticos propuesto por Erman y Warren (2000) para esta categoría no nos parece adecuado, al igual que a Forsberg (2006), pues creemos que la pragmática está presente en todo tipo de enunciado ya que se refiere al lenguaje en acción (Levinson 1983: 5, Reyes 1995), a saber, el lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la enunciación. Esto quiere decir que la pragmática hace referencia al lenguaje en general como fenómeno discursivo, comunicativo y social a la vez (Mey 1995). En cambio nos parece más adecuado hablar de SF discursivas ya que se trata de secuencias que cumplen un papel externo a la función predicativa cuya finalidad fundamental es proporcionar cohesión y estructura al discurso, o servir como guía para la interpretación del sentido. Relacionan entidades que están tanto dentro como fuera del marco de la oración las cuales se refieren a lo dicho previamente o a lo que se va a decir, ya sea porque señalan al hablante o al interlocutor (Martín Zorraquino y Montolío Durán 1998: 20). Incluimos en esta categoría a las locuciones conjuntivas y preposicionales y todo tipo de marcador discursivo que se adapte a nuestra definición de SF. Como Erman y Warren (2000) indican, muchas de ellas son multifuncionales, pero nosotros las vamos a clasificar de nuevo según la función que predomine en la situación concreta.

- SF con función organizadora del discurso: contribuyen a la organización global del discurso. Equivalen a los "discourse markers" de Erman y Warren (2000), a los "text monitors" de Lewis y, dentro de los "marqueurs textuels" de Forsberg (2006), a las locuciones conjuntivas, preposicionales y adverbiales. Ejemplos: *en este sentido, sí pero, no pero, no hombre, por eso, para terminar*.
- secuencias introductoras: corresponden a los "sentence launchers" de Lewis (2005: 72). Aparecen al principio del enunciado y aseveran, niegan o cuestionan pensamientos e ideas. El sujeto aparece con frecuencia en primera persona del singular o se trata de oraciones impersonales. Ejemplos: *yo creo que, lo que está claro es que, supongo que, pienso que, podría ser que, el problema es que*.
- SF con función interregulativa: son eminentemente interactivas y surgen de la necesidad de lograr cooperación, seguimiento, atención, acuerdo o confirmación del contenido que se transmite (Calsamiglia Blancafort/Tusón Valls 2002: 249). Ejemplos: *¿qué os parece O?, ¿me entiendes?, está claro, muy bien, eso es*.
- SF con función autorregulativa: tienen una función autorregulativa de la expresión y sirven para ganar tiempo y para no perder el turno.

[51] La abreviación ADJ corresponde a adjetivo.

Ejemplos: *cómo se dice, es decir, no sé, que sé yo, a ver, por ejemplo*.

- expresiones aproximadoras: implican la atenuación de lo que se va ha decir o lo que se ha dicho (Fant 2007). Muchos de ellas, aunque no todas, aparecen al final del enunciado y constituyen lo que Gille y Häggkvist (2005) denominan apéndices conversacionales[52]. Ejemplos: *más o menos, a eso de, alguna cosa de éstas, DET*[53] *cosa, y esto, o algo, un poco SN*.
- Marcadores de intersubjetividad: remiten al oyente o a una tercera persona como fuente de información con la finalidad de intensificar lo que se dice a continuación (Fant 2007). Ejemplos: *como dice él, como tú decías, como veis, hemos visto que O*.

1.2 Premisas

Erman y Warren (2000) demuestran que las SF constituyen una parte muy importante en la producción oral (el 58,6% de las palabras encontradas forman parte de un prefabricado) y escrita (el 52,3%) de los hablantes nativos de inglés. En cuanto a la distribución de las SF, sostienen que en el lenguaje escrito las SF léxicas son las más numerosas y en el oral las pragmáticas.

Wiktorsson (2003) estudia un corpus escrito (trabajos monográficos) de estudiantes suecos de inglés en el instituto y en la universidad y correlaciona sus calificaciones con la cantidad de SF producidas. Encuentra que el 27% de las palabras producidas por los estudiantes de instituto forman parte de prefabricados, el 37,5% de las de los aprendientes universitarios y en la producción escrita de los nativos el porcentaje es de 37,8%. También llega a la conclusión de que cuanto mejores son las calificaciones, mayor es el número de SF encontradas. No obstante observa que los aprendientes, tanto los del instituto como los universitarios, se apoyan a la hora de redactar sus trabajos en las SF típicas del registro oral (SF pragmáticas) o informal. Dentro de las léxicas, los aprendientes producen mayor número de SV[54] los cuales, según Wiktorsson, requieren menor esfuerzo de procesamiento[55] lo cual es por tanto indicativo de discurso menos formal.

Lewis (2005) llega a la conclusión que la cantidad de SF en la producción escrita de aprendientes de inglés de nivel intermedio refleja su idiomaticidad, fluidez y proficiencia. Encuentra un 43,9% de palabras parte de prefabricados en las redacciones de los aprendientes y un 59, 2% en las de los nativos. Estudia test de relleno y redacciones y correlaciona los resultados

---

[52] Son marcadores discursivos que se añaden al final de una unidad conversacional completa los cuales carecen de información semántica conceptual o referencial pero que dan instrucciones sobre como interpretar lo comunicado (Gille y Häggkvist 2005: 66).

[53] La abreviación DET corresponde a determinante.

[54] La abreviación SV corresponde a sintagma verbal.

[55] La nominalización, según Wiktorsson, hace al texto más denso, lo que supone mayor esfuerzo en la planificación y en la producción.

conseguidos por los aprendientes con la cantidad de SF producidas. Cuanto mejores son los aprendientes realizando estas pruebas, mayor número de SF se encontrará en ellas. De igual modo relaciona positivamente estos resultados con las calificaciones de los aprendientes en otras destrezas tanto productivas como receptivas, a saber, comprensión de textos, producción escrita y producción oral. Además relaciona positivamente sus buenas calificaciones con el menor grado de variación individual. En cuanto a la distribución y a la frecuencia de las SF en la producción escrita de los hablantes nativos, Lewis observa que hay menor variedad de tipos de SF en los aprendientes que los nativos. Al igual que Wiktorsson, muestra que los aprendientes emplean menor cantidad SF léxicas, lo que corresponde a la distribución de las SF de la producción oral (registro informal) de los hablantes nativos. Dentro de las léxicas, los aprendientes producen mayor número de SV y dentro de las pragmáticas sobresalen los monitores sociales (o SF con función interregulativa), las secuencias introductoras (*I think that*) y los cometarios personales (*It's a pity*), todos los cuales tienen la finalidad de facilitar la producción escrita. No obstante, cuanto mejores son las calificaciones de los aprendientes en las redacciones, mayor es el número de SF léxicas de SN, aproximándose así a la pauta de distribución de la producción escrita de los hablantes nativos. Lewis señala también que el contexto es de importancia esencial tanto para la comprensión como para la producción lingüística (2005: 59). Compara el estudio de Wiktorsson el cual está basado en trabajos monográficos argumentativos sobre temas especializados distintos con el suyo basado en parte en redacciones sobre el mismo tópico que les sea familiar a los alumnos (por ejemplo música) y llega a la conclusión de que los textos sobre un tema conocido pueden facilitar la identificación y producción de SF (Lewis 2005: 79).

Forsberg (2006) trabaja con un corpus de francés hablado y quiere describir el uso y la evolución de las SF en los aprendientes de francés en comparación con el uso de los hablantes nativos. Demuestra que las SF discursivas desempeñan un papel esencial en el francés hablado tanto en los aprendientes como en los nativos. Encuentra que el 25% de la producción total de palabras de sus aprendientes intermedios universitarios forman parte de SF, el 32,5% de sus aprendientes muy avanzados y el 32% de sus hablantes nativos. De este modo demuestra que la cantidad de SF reflejo de la idiomaticidad ya que cuanto más avanzado sea el aprendiente mayor número de SF se encontrará en su producción oral. Llega a la conclusión de que la distribución de las SF es indicativa del nivel en que se encuentra el aprendiente. Así las SF discursivas serán las más numerosas en todos los niveles de aprendizaje pero, a medida que se vaya avanzando, su uso será más diversificado. No obstante, se da el sobreuso por parte de los aprendientes de determinados tipos de SFs discursivas. En los niveles iniciales las SF de interlengua idiosincrásicas y las situacionales tienen una cierta importancia para desaparecer prácticamente en los niveles superiores. En cuanto a las gramaticales y las léxicas, estarán igualmente más diversificadas en los aprendien-

tes más avanzados, al igual que en los hablantes nativos. Ha encontrado que las diferencias individuales son importantes sobre todo al principio de la adquisición pero que disminuyen considerablemente en las etapas finales.

Estudio	**% del total de las palabras que forman parte de SF**
Erman y Warren (2000)	58,6% en la producción oral de los HN[56] 52,3% en la producción escrita de los HN
Wiktorsson (2003)	27% en la producción escrita de AP[57] intermedios de instituto 37,5% en la producción escrita de AP universitarios 37,8% en l producción escrita de los HN
Lewis (2005)	43,9% en la producción escrita de AP intermedios de instituto 59,2% en la producción escrita de los HN
Forsberg (2006)	25% en la producción oral de AP intermedios universitarios 32,5% en la producción oral de AP muy avanzados 32% en la producción oral de los HN

Tabla 1: Comparación de la proporción de SF encontradas en distintos estudios

Según Häggkvist y Fant (2000), los aprendientes de menor competencia lingüística son los causantes de la falta de eficiencia en la conversación, lo que los otros participantes van a tratar de solucionar de alguna manera durante la interacción valiéndose de diferentes estrategias como reformular mediante preguntas las contribuciones del aprendiente menos competente o darle suficiente retrocanalización para alentarle a proseguir con su tarea. Éste, por su parte, se valdrá de estrategias como usar vacilaciones y muletillas con el fin de cubrir la carencia de fluidez en su discurso, elicitar información por la incapacidad de producir respuestas adecuadas o intentar orientar el tema hacia terrenos conocidos que faciliten el empleo de vocabulario. Por otra parte, Bravo (1998) describe en su artículo como la relación entre los roles de nativo-no nativo y los de anfitrión-huésped se desdibuja. Los españoles actúan como anfitriones en lo social por motivos de cortesía ya que se encuentran en su país y otorgan a sus interlocutores suecos el rol de expertos en lo temático dejándoles ser los protagonistas en la conversación. Mejorando así la autoestima de los aprendientes suecos, nivelan la asimetría provocada por su menor capacidad de comunicación en español. Lo dicho enlaza con las funciones comunicativas y procesuales de las SF descritas por Wray (2002: 101). Cada hablante quiere promover sus propios intereses a nivel comunicativo durante la conversación por medio de SF pero, para que la comunicación se realice de forma exitosa, tendrán que acomodarse el uno al otro y negociar sus posturas. Esta autora dice también que cuando uno de los interactuantes es nativo y el otro no, ambos tienen distintos inventarios

[56] La abreviación HN corresponde a hablante/s nativo/s.
[57] La abreviación AP corresponde a aprendiente/s

de SF, y que un proceso de acomodación mutua a nivel de producción y procesamiento lingüístico es necesario durante la interacción para ajustarse a lo que cada uno cree que va a ser descodificado de forma más eficiente por su oyente. A nivel de producción, por un lado, el HN acomoda su output a un nivel de comprensión adecuado al del interactuante no nativo. Por otro lado, el aprendiente intenta acomodarse al output idiomático del HN, observándolo e imitándolo. Las funciones comunicativas y procesuales esenciales de las SF están interrelacionadas, la facilidad de procesamiento del lenguaje garantiza la eficiencia en la comunicación durante la interacción y viceversa.

1.3 Objetivo, preguntas de investigación e hipótesis

El objetivo principal de este estudio describir el uso y la evolución de las SF en los aprendientes suecos de E/LE de nuestro corpus durante su estancia de un semestre en España en comparación con el uso de SF por parte de los hablantes nativos. Para ello nos proponemos contestar a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se reparten las SF encontradas en distintos grupos y categorías comparativamente en la producción oral de los hablantes nativos y de los aprendientes?
- ¿Cuál es la frecuencia de los casos de SF hallados? ¿Con qué frecuencia se dan los tipos representados?
- ¿Se produce alguna evolución en los aprendientes comparando sus resultados al principio y al final del semestre?
- ¿Existen diferencias según el tipo de actividad analizada, a saber, negociaciones y discusiones?
- ¿Existen diferencias entre los hablantes nativos de las discusiones exolingües y endolingües?

Partimos de la premisa corroborada por estudios anteriores de que la cantidad y variedad de SF en la producción tanto oral como escrita de los aprendientes de L2 refleja su idiomaticidad, fluidez y proficiencia (Wiktrosson 2003; Lewis 2005; Forsberg 2006). Consiguientemente hipotetizamos en primer lugar que si se ha producido una evolución positiva en la producción oral de los aprendientes durante su estancia en España, la frecuencia y la variedad de tipos de las SF empleadas va a ser mayor. Tomando como punto de partida los resultados de Lewis (2005) y de Forsberg (2006) con respecto a las diferencias individuales, importantes al principio de la adquisición pero que disminuyen en las etapas finales, formulamos la segunda hipótesis de que las diferencias individuales que puedan haber en los aprendientes de nuestro corpus tenderán a disminuir al final de cuatrimestre. Nuestra tercera hipótesis es que el tipo de actividad realizada va a influir tanto en la cantidad como en la distribución de SF. En las negociaciones simuladas de nuestro corpus, los interactuantes tienen que limitarse a hablar sobre un tema en concreto y usar un vocabulario en parte específico para la negociación que ha sido proporcionado de antemano, lo que puede que haga el número de SF

sea mayor. En cuanto a la distribución, partiendo de los resultados de Wiktorsson (2003) y de Lewis (2005) creemos que el tipo de léxico de cada actividad va a influir en la distribución en categorías de las SF encontradas. Nuestra cuarta hipótesis es que, siguiendo a Bravo (1998), Häggkvist y Fant (2000) y Wray (2002), el interactuar con hablantes no nativos va a influir en el uso de SF por parte de los hablantes nativos. Los hablantes nativos van acomodar su producción lingüística a la de los aprendientes para ser entendidos con mayor facilidad y así animar a los aprendientes a continuar la conversación, lo cual resultará probablemente en una menor cantidad de SF que si interactuaran con otros HN.

2 Nuestro corpus

En este estudio vamos a analizar conversaciones exolingües y endolingües poliádicas de dos tipos, negociaciones simuladas y discusiones, pertenecientes al corpus AKSAM (*Competencia discursiva y sociocultural en hablantes nativos y no nativos de español*) recopilado por el departamento de español de la universidad de Estocolmo. El número de participantes en las conversaciones siempre es el mismo, cuatro, dos suecos y dos españoles en las exolingües y cuatro españoles en las endolingües. Los participantes son estudiantes de economía y empresariales. Los participantes suecos se encuentran realizando un semestre de estudios de español en la universidad de Carlos III de Madrid, en la universidad de Zaragoza y en la Pompeu Fabra de Barcelona. Aunque el nivel de español de los aprendientes suecos puede variar mucho, todos han cursado el nivel A de español (1-20 créditos) en Suecia y se encuentran en el nivel B (21-40p). La edad de tanto los estudiantes suecos como de los españoles oscila entre 20 y 25 años. En las negociaciones el objeto y las pautas a seguir han sido propuestos de antemano y cada participante aporta su visión con el objetivo de llegar a una visión compartida. Las discusiones por otra parte son espontáneas y no hay que llegar a ningún tipo de acuerdo compartido. Los distintos temas a discutir han sido propuestos por el responsable de la grabación, pero no es necesario atenerse al tema de arranque propuesto.

Nuestro corpus consta, en primer lugar, de 7 negociaciones exolingües (aprox. 4 horas de grabación) en las que analizamos las SF en producción oral de 6 aprendientes al principio y al final del semestre y 6 hablantes nativos. Además consta de 7 discusiones exolingües (aprox. 5 de grabación) en las que estudiamos la producción de 5 aprendientes al principio y al final del semestre y 5 hablantes nativos. Por último estudiamos tres discusiones endolingües de aprox. 1 hora y media de duración en las que analizamos las SF de 6 hablantes nativos como grupo de control. Las siguientes tablas muestran el número de palabras producido por cada uno de nuestros informantes[58]. Se trata de 51394 palabras en total.

[58] Los nombres que aparecen en las tablas 2 y 3 no son los nombres reales de los informantes sino pseudónimos.

HNNEG[59]		APNEG1[60]		APNEG2[61]	
Juanjo	2175	Manfred	2492	Manfred	1210
Norma	419	Jens	131	Jens	201
Ricardo	1544	Magda	1539	Magda	732
Almudena	389	Mats	323	Mats	361
Clara	2427	Jesper	592	Jesper	784
Jorge	1010	Emil	78	Emil	117
TOTAL	7964	TOTAL	5155	TOTAL	3405

Tabla 2. Número de palabras producidas por cada informante en las negociaciones

HNDISEN[62]		HNDISEX[63]		APDIS1[64]		APDIS2[65]	
Sol	1589						
Aurora	1891	Aida	1891	Manfred	2464	Manfred	2141
Esperanza	1751	Manuela	1836	Pia	3026	Pia	2057
Hernando	2235	M Clara	2545	Mats	1007	Mats	665
Julián	1478	Simón	1589	Ulla	444	Ulla	1155
Sandro	1470	Mario	2958	Emil	222	Emil	456
TOTAL	10414	TOTAL	10819	TOTAL	7163	TOTAL	6474

Tabla 3. Número de palabras producidas por cada informante en las discusiones

3 Método

Como método para medir la cantidad de SF en la producción total de nuestros informantes, hemos decidido contar las ocurrencias encontradas por mil palabras gráficas. En los trabajos anteriores se ha preferido computar el número de palabras que forman parte de SF, pero nosotros creemos que este método no es muy acertado ya que cada secuencia es considerada como una unidad léxica y, por tanto, no tiene mucho sentido contar las palabras que forman parte de ellas. En las premisas a este estudio podemos observar que existen divergencias entre los distintos trabajos expuestos sobre la cantidad de SF encontradas (compárense los resultados de Forsberg, los de Lewis y los de Erman y Warren en la tabla 1) que puede deberse, además de a diferencias en la metodología, tal vez a un modo menos exacto de medir.

A continuación queremos mostrar si se ha producido una evolución positiva en el español de los aprendientes durante su estancia en España. Para ello observamos con qué frecuencia aparecen las SF, es decir, cuántas ocurrencias se dan por mil palabras gráficas al principio y la final del semestre en

[59] Hablantes nativos en las negociaciones.
[60] Aprendientes en las negociaciones al principio del semestre.
[61] Aprendientes en las negociaciones al final del semestre.
[62] Hablantes nativos en las discusiones endolingües.
[63] Hablantes nativos en las discusiones exolingües.
[64] Aprendientes en las discusiones al principio del semestre.
[65] Aprendientes en las discusiones al final del semestre.

total en cada aprendiente y en comparación con los hablantes nativos. También estudiamos si se produce un incremento en la variedad de SF, esto es, de tipos por mil palabras gráficas, y si existen diferencias según el tipo de actividad analizada. Para establecer si las diferencias encontradas son significantes aplicamos dos tipos de tests estadísticos: Chi2 y, en el caso de frecuencias pequeñas, el procedimiento discriminante de Fisher (Buttler 1985 y Montgomery 1991). Tenemos en cuenta los niveles de significancia 5, 1 y 0,1%[66]. Analizamos también comparativamente cómo se distribuyen los distintos tipos de SF en categorías. Para determinar cuantitativamente qué diferencias individuales hay en los aprendientes, calculamos porcentajes medios y desviaciones típicas.

4 Análisis

4. 1. Distribución y frecuencia de las SF por grupos

Como vimos en el fondo teórico, las SF de los aprendientes se reparten tres grupos: idiomáticas, no idiomáticas y fallidas. Las SF de los hablantes nativos son evidentemente todas idiomáticas. La distribución de las SF en las negociaciones de nuestro corpus es la siguiente:

	APNEG1	APNEG2	HNNEG
SFI[67]	88,9% (97,8)[68]	95,5% (143,9)	100% (161,6)
SFNI[69]	4,2% (4,7)	2,7% (4,1)	0%
SFF[70]	6,9% (7,6)	1,8% (2,6)	0%
TOTAL	100% (110)	100% (159,7)	100% (161,6)

Tabla 4. Distribución de las SF por grupos en las negociaciones

Las SF idiomáticas es el grupo mayor en los aprendientes en ambas ocasiones de grabación con una proporción que aumenta del 88,9% al 95,5%. Se produce también un incremento en la frecuencia de las secuencias idiomáticas al final del cuatrimestre de 97,8 a 143,9 que es significante a un nivel $p<0,001$. La diferencia entre la frecuencia de las SFI en los aprendientes al final del cuatrimestre (143,9) y la de los nativos (161,6) es significante a $p<0,05$. Las SF no idiomáticas es el grupo que presenta menor porcentaje en la primera grabación (4,2%) el cual disminuye en la segunda (2,7%), aunque su frecuencia no decrece significativamente. Las secuencias fallidas presentan también una proporción reducida que disminuye de 6,9% a 1,8%. Su

[66] Esto quiere decir que para que una diferencia sea considerada estadísticamente significante tiene que tener un valor $p<0,05$, $p<0,01$ o $p<0,001$ siendo más significativa cuanto menor sea el valor de p.
[67] SF idiomática.
[68] Indicamos entre paréntesis el número de ocurrencias por mil palabras gráficas.
[69] SF no idiomática.
[70] SF fallida.

frecuencia disminuye igualmente de 7,6 a 2,6 con una significancia de p<0,05.

La distribución de las SF en las discusiones es la siguiente.

	APDIS1	APDIS2	HNDISEX	HNDISEN
SFI	93,9% (84)	96,4% (128,5)	100% (153,2)	100% (167,3)
SFNI	0,8% (0,7)	0,8% (1,1)	0%	0%
SFF	5,3% (4,7)	2,8% (3,7)	0%	0%
TOTAL	100% (89,5)	100% (133,3)	100% (153,2)	100% (167,3)

Tabla 5. Distribución de las SF por grupos en las discusiones

En las discusiones también se produce un incremento de la proporción, de 93,9% a 96,4%, y de la frecuencia de las secuencias idiomáticas, de 84 a 128,5 el cual es significante a p<0,001. La proporción de las SF no idiomáticas permanece igual (0,8%) así como su frecuencia que no varia significativamente. Las secuencias fallidas decrecen en porcentaje (de 5,3% a 2,8%) pero su frecuencia no disminuye significativamente. La diferencia entre la frecuencia de las SF idiomáticas de los aprendientes al final del semestre (128,5) y de los nativos (153,2) es estadísticamente significante a p<0,001. La diferencia entre la frecuencia de las secuencias de los hablantes nativos en las discusiones exolingües (153,2) y en las endolingües (163,3) también es significante pero a p<0,01. Además, comparando la tabla 4 y 5, observamos que la frecuencia de las SFI en las negociaciones es significativamente mayor (p<0,01) que la de la discusiones exolingües. La frecuencia de las SF de los hablantes nativos de las discusiones endolingües es igualmente significativamente mayor (p<0,05) que la de los de las exolingües.

A continuación ilustramos con un gráfico como se distribuyen las SF de los aprendientes en grupos al principio y al final del semestre en cada tipo de actividad.

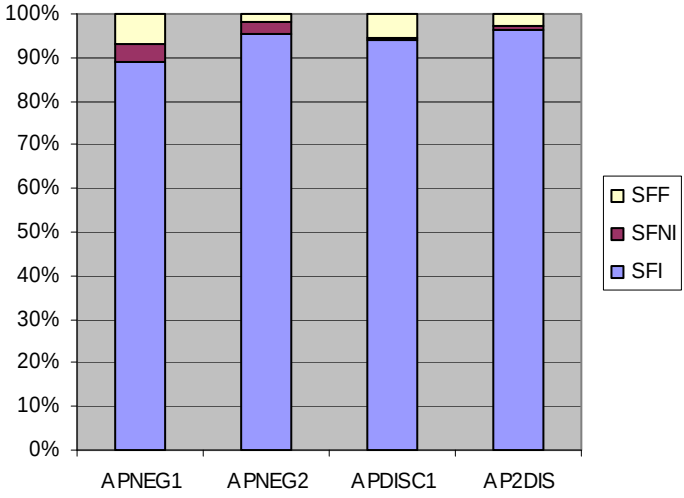


Figura 1. Distribución de las SF de los aprendientes por grupos

Como expusimos en las premisas, se ha demostrado en trabajos anteriores (Wiktorsson 2004; Lewis 2005 y Forsberg 2006) que existe una relación positiva entre el número de SF idiomáticas y el nivel del aprendiente en la lengua meta: un elevado número de SF indica un nivel avanzado en la lengua extranjera. De los resultados mostrados concluimos que se ha producido un desarrollo positivo en el español de nuestros aprendientes después de un semestre en España. La proporción y la frecuencia de sus secuencias idiomáticas ha aumentado significativamente y las diferencias con los hablantes nativos son menores, sobre todo en las negociaciones. Las SF no idiomáticas y fallidas presentan proporciones mucho menores las cuales también disminuyen al final del semestre o se mantienen a un nivel muy reducido, aunque su frecuencia no varía en general.

4.2 Distribución de las SF idiomáticas por categorías

A continuación vamos a comparar cómo se distribuyen las SF idiomáticas por categorías en las negociaciones y en las discusiones.

	Conceptuales	Gramaticales	Discusivas
AP1NEG	47,2% (46,2)	13,7% (13,4)	39,1% (38,2)
AP2NEG	48,6% (69,9)	13,2% (19,1)	38,2% (54,9)
HNNEG	56,4% (91)	10,8% (17,5)	32,8% (52,9)
AP1DIS	42,7% (35,9)	15% (12,6)	42,3% (35,6)
AP1DIS	42,5% (54,7)	11,2% (14,4)	46,3% (59,5)
HNDISEX	46,6% (71,4)	9,5% (14,5)	43,9% (67,2)
HNDISEN	47,2 % (79)	10,7% (18)	42,1% (70,4)

Tabla 6. Distribución de las SF idiomáticas

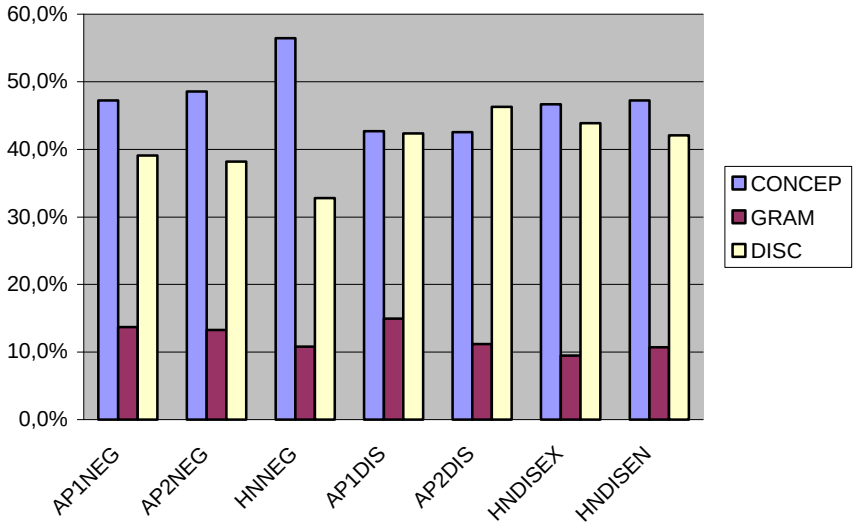


Figura 2. Distribución de las SF idiomáticas

La proporción de las SF conceptuales es muy similar en ambas ocasiones de los aprendientes en las negociaciones (47,2% y 48,6%), aunque la frecuencia aumenta significativamente ($p<0,001$) de 46,2 a 69,9 en la segunda ocasión de grabación. Los hablantes nativos presentan una proporción de secuencias conceptuales mayor (56,4%) y una frecuencia de 91 significativamente ($p<0,001$) más elevada que los aprendientes al final del semestre. En las discusiones vemos que los aprendientes tienen porcentajes de secuencias conceptuales casi iguales en ambas ocasiones (42,7% y 42,5%) menores que los de los aprendientes en las negociaciones y algo menores que los de los nativos de las discusiones endolingües (46,6%) y las exolingües (47,2%). Una mayor proporción de secuencias conceptuales es una característica propia de un lenguaje más complejo o más formal (cf. Wiktorsson 2003; Lewis 2005 y Forsberg 2006). Observamos que el porcentaje de SF conceptuales de los nativos en las negociaciones es mayor que los de los nativos de las discusiones. En trabajos anteriores (Wray 2002) se ha sostenido que el lenguaje específico contiene una gran cantidad de SF de contenido referencial. Creemos por tanto que tanto nativos como aprendientes presentan en las negociaciones porcentajes más elevado de SF conceptuales debido a que emplean un lenguaje específico el cual forma parte de las pautas a seguir en este tipo de actividad. La frecuencia de las secuencias conceptuales aumenta significativamente ($p<0,001$) de 35,9 a 54,7 en los aprendientes de las discusiones y en la segunda grabación existe una diferencia significativa ($p<0,001$) con la frecuencia de los hablantes nativos (71,4). También hay diferencia significativa ($p<0,05$) entre las frecuencias de los nativos de las endolingües (79) y las exolingües (71,4).

La proporción de SF gramaticales es muy similar en todos los grupos de informantes estudiados con porcentajes que oscilan entre el 10% y el 15%. Las frecuencias no se difieren tampoco significativamente a excepción de en los nativos de las discusiones endolingües (18) y exolingües (14,5) que se diferencian a $p<0,05$.

Las SF discursivas presentan en las negociaciones proporciones menores en general que las SF conceptuales debido al léxico especial de ese tipo de actividad. No obstante, los aprendientes tienen porcentajes algo mayores que los nativos de secuencias discursivas en general, especialmente en las negociaciones (39,1% y 38,8%) aunque también en las discusiones (42,3% y 46,3%), que los nativos (32,8%, 43,9% y 42,1%). La frecuencia de las secuencias discursivas aumenta significativamente ($p<0,001$) en los aprendientes tanto de las negociaciones (de 38,2 a 54,9) como de las discusiones (de 35,6 a 59,5). La diferencia entre los aprendientes al final del semestre y los nativos (52,9) no es significativa en las negociaciones, pero sí en las discusiones (67,2) a $p<0,05$. La diferencia entre los nativos de las endolingües y de las exolingües (70,4) no es significante.

De estos resultados concluimos que existen diferencias en la distribución de las SF idiomáticas según el tipo de actividad. Las negociaciones presentan un porcentaje mayor de SF conceptuales, sobre todo en los nativos pero también en los aprendientes, debido al léxico específico de este tipo de actividad. No obstante, los aprendientes muestran un porcentaje algo mayor de SF discursivas que los nativos en general en ambos tipos de actividad ya que una mayor proporción de SF conceptuales es un rasgo avanzado. Estas diferencias no afectan a las SF gramaticales cuyos porcentajes son muy similares en los aprendientes en ambas ocasiones de grabación y en los nativos

En cuanto a la evolución de los aprendientes en las distintas categorías, vemos que aumenta la frecuencia de las SF conceptuales y SF discursivas en ambos tipos de actividad, pero no en las SF gramaticales. La diferencia con los hablantes nativos al final del semestre es significativa en las SF conceptuales de ambos tipos de actividad y en las SF discusivas de las discusiones pero no en las de las negociaciones, aunque ésto puede ser debido al sobreuso de ciertas SF. Las diferencias entre la frecuencia de SF de los nativos en las discusiones exolingües y endolingües son significativas en las secuencias conceptuales y en las gramaticales lo que indica que el interactuar con aprendientes tiene cierta influencia en la producción de SF de los hablantes nativos. La frecuencia de SF de estas categorías en los nativos de las discusiones exolingües es menor, al igual que la de los aprendientes, por lo que aquellos parecen haber acomodado su producción a la de éstos. Podemos decir para concluir que se ha producido una evolución positiva en los aprendientes durante su semestre en España ya que se ha incrementado la frecuencia de sus SF idiomáticas en las categorías con mayores proporciones. Por otra parte las diferencias con los nativos han disminuido o desaparecido por lo menos cuantitativamente al final de su estancia.

4.3 Variedad de SF idiomáticas

Hasta ahora nuestro análisis cuantitativo se ha basado el número de ocurrencias de SF idiomáticas, pero también creemos que es necesario tener en cuenta el número de tipos hallados para ver si se ha producido un incremento en la variedad de SF encontradas.

	AP1NEG	AP2NEG	HNNEG	AP1DIS	AP2DIS	HN DISCEX	HN DISEN
CONCEP	26,4	50,5	62,3	26,5	32,7	49	54,7
GRAM	3,3	4,1	5,3	3,8	3,6	4,1	4,7
DISC	15,7	20	27,9	16,8	19,5	27,7	30,1
TOTAL	52,8	74,6	95,4	47	55,8	80,8	89,5

Tabla 7. Tipos de SFI por mil palabras gráficas

Las secuencias conceptuales presentan un incremento significativo de los tipos de los aprendientes en las negociaciones ($p<0,001$) y en las discusiones ($p<0,05$). La diferencia con los nativos al final del semestre también es significativa en las negociaciones ($p<0,05$) y en las discusiones ($p<0,001$). Sin embargo la diferencia entre los nativos de las discusiones exolingües y exolingües en las SF conceptuales no es significante.

Los tipos de las secuencias gramaticales no varían significativamente ni en las negociaciones ni en las discusiones. Por el contrario, se produce un incremento significante en los tipos de las secuencias discursivas de los aprendientes en las negociaciones ($p<0,001$) y en las discusiones ($p<0,01$). La diferencia con los nativos al final del semestre es significativa en las negociaciones ($p<0,01$) y en las discusiones ($p<0,001$). No existe una diferencia significante en las SF discursivas entre los tipos de los hablantes nativos de las discusiones exolingües y exolingües.

4.4 Diferencias individuales en las SF idiomáticas

El último aspecto de las SF idiomáticas que vamos a analizar es si se ha producido algún cambio en las diferencias individuales de los aprendientes al final del semestre. Para ello vamos a calcular la desviación típica de la media en cada categoría.

	AP1NEG	σ[71]	AP2NEG	σ	AP1DIS	σ	AP2DIS	σ
CONCEP	49,3%	13,3	46,3%	10,5	38,1%	14,7	42,2%	1,4
GRAM	18,3%	7,4	15,2%	7,9	10,4%	4,5	12,1%	2,3
DISC	30,1%	16,9	37,3%	9,9	38,4%	9,6	45,2%	2,8

Tabla 8. Diferencias individuales en las SFI de los aprendientes

[71] La letra griega sigma (σ) significa aquí desviación típica.

Observamos que hay diferencias individuales entre los aprendientes considerables al principio del semestre ya que las cifras de desviación típica son elevadas en general. No obstante éstas disminuyen en todas las categorías y sobre todo en las discusiones al final del semestre a excepción de en las secuencias gramaticales de las negociaciones que se mantienen constantes. En estudios anteriores (cf. Lewis 2005 y Forsberg 2006) se ha sostenido que una disminución de las diferencias individuales entre los aprendientes es indicativo de un avance en su dominio de la lengua extranjera. Por tanto entendemos que estos resultados son una nueva prueba de que se ha producido un desarrollo positivo en el español de nuestros aprendientes durante su estancia en España.

5 Conclusiones

El objetivo de este estudio era describir el uso de las SF en los aprendientes suecos de E/LE de nuestro corpus en comparación con los nativos y mostrar si se había producido alguna evolución durante su estancia de un semestre en España. Nuestra primera hipótesis era que, si se producía un desarrollo positivo de su español, los aprendientes iban a presentar una mayor frecuencia y variedad de SF idiomáticas al final del semestre. Esta primera hipótesis ha quedado corroborada ya que hemos visto que la frecuencia y la proporción de las SF idiomáticas se incrementan significativamente en general, aunque sigue habiendo diferencias con las frecuencias de los hablantes nativos. La única categoría en la que desaparecen las diferencias con los nativos al final del semestre son las SF discursivas de las negociaciones, auque ésto puede haber sido ocasionado por el sobreuso de ciertas SF. Un análisis cualitativo que hemos realizado con posterioridad arroja más luz sobre ésto. Por otra parte, las SF no idiomáticas o fallidas en general disminuyen en proporción. La variedad aumenta significativamente en los resultados de las categorías con mayor cantidad de SF, a saber, las SF conceptuales y discursivas, aunque los nativos siguen presentando mayor variedad de SF. Observamos además que las SF discursivas de los hablantes nativos de las negociaciones, aunque no se difieren en frecuencia de las de los aprendientes al final del semestre, sí se difieren en variedad.

La segunda hipótesis sostenía que las diferencias individuales de los aprendientes iban a disminuir al final del semestre como otra muestra de evolución positiva de su español, lo que también ha quedado demostrado. Al comparar las desviaciones típicas en cada categoría hemos comprobado que éstas disminuyen al final del semestre en casi todas. Profundizado más en este aspecto en otro estudio no incluido en este artículo que trata sobre los perfiles individuales de los aprendientes.

La tercera hipótesis era que el tipo de actividad iba a influir tanto en la cantidad como en la variedad de las SF. Hemos visto que las negociaciones presentan porcentajes mayores de SF conceptuales lo cual se debe al léxico específico de este tipo de actividad. También hemos corroborado que las

negociaciones presentan tanto en aprendientes como en nativos mayores frecuencias de SF idiomáticas.

Nuestra última hipótesis versaba sobre que iba a haber diferencias entre las SF de los nativos de las discusiones exolingües y endolingües. Pues bien, hemos encontrado diferencia en la frecuencia de SF la cual es menor en los nativos de las discusiones exolingües, aunque no en la variedad. Creemos que la causa de esto es que los nativos acomodan su producción a la de los aprendientes cuando interactúan con ellos por diversos motivos en los que profundizamos en un análisis cualitativo muy interesante que no incluimos en este artículo por limitaciones de espacio.

Bibliografía

Bardovi-Harling, K. y Z. Dörney. 1998. "Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning". *Tesol Quraterly* 32. 233-262.

Blakemore, D. 2000. "Indicators and Procedures: *nevertheless* and *but*". *Journal of linguistics* 36. 463-486.

Blass, R. 1990. *Relevance Relations in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bravo, D. 1998. "Face y rol social: eficiencia comunicativa en encuentros entre hablantes nativos y no nativos de español". *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE*) 9-10. 11-41.

Buttler, C. 1985. *Statistics in linguistics*. Oxford: Blackwell.

Casamiglia Blancafort, H. y A. Tusón Valls. 2002. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Erman, B. 2004. "Phraseological buid-up in the writing of deaf and hearing first term students of English". *Studier i modern språkvetenskap.* Publicados en colaboración con *Nyfilologiska Sällskapet I Stockholm. Ny serie, volym 13*. B. Erman, J. Falk, G. Magnusson, B. Nilsson (eds.). Almquist & Wiksell International. 31-48.

Erman, B. y B. Warren. 2000. "The idiom principle and the open choice principle". *Text* 20 (1). 29-62.

Fant, L. 2007. "La modalización del acierto formulativo en español" En: Müller, A., M. Schrader-Kniffki y B. Kluge (eds.) *Límites en el discurso*. Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert.

Forsberg, F. 2006. *Le langage préfabriqué en français parlé L2. Étude acquisitionelle et comparative*. Tesis doctoral. Estocolmo: Departamento de Francés, Universidad de Estocolmo.

Gille, J. y C. Häggkvist. 2005. "Los niveles del diálogo y los apéndices condicionales". *Discurso, interacción e identidad. Homenaje a Lars Fant*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo. 65-80.

Häggkvist, C. y L. Fant. 2000. "El intercambio de opiniones en conversaciones intra e interculturales". *Oralia* 3. 95-111.

Levinson, S. C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
Lewis, M. 2005. The Elusive Formulaic Structure. Assessing the adult intermediate learner's idiomaticity, fluency and proficiency. Tesis de licenciatura. Estocolmo: Departamento de Inglés, Universidad de Estocolmo.
Martín Zorraquino. M. A. y E. Montolío Durán. 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco.
Mey, J. L. 1995. Writing the Research Paper: A Guide for Advanced Learners of English. Pittsburgh: English Language Institute.
Montgomery, D. C. 1991. *Designs and analysis of experiments*. New York: John Wiley & Sons.
Moreno Teva, I. 2006. "Formulaicidad y procesamiento lingüístico: procesos holísticos vs procesos analíticos en la adquisición y uso de E/LE". http://roskilde-university.com/isok/skriftserier/XVI-SRK-Pub/TVI/TVI12.
___2007. "Funciones del lenguaje formulaico en la adquisición y uso del E/LE". Actas del I Congreso de Hispanistas Nórdicos. ISBN: 978-952-5481-03-7. 266-275 .
Reyes, G. 1995. *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco.
Schmitt, N. y R. Carter. 2004. "Formulaic sequences in action". En: Schmitt, N. (ed.) *Formulaic language: Acquisition, processing and use*. Amsterdam: John Benjamins. 1-22.
Sperber, D. y D. Wilson. 1986/1995. *Relevance*. Oxford: Blackwell.
Wiktorsson, M. 2003. *Learning idiomaticity. Lund Studies in English 105.* Tesis doctoral. Lund: Departamento de Inglés, Universidad de Lund.
Wilson, D. y D. 1993. "Linguistic Form and Relevance". *Lingua* 90. 1-25
Wray, A. 2002. *Formulaic language and the lexicon.* Cambridge: Cambridge University Press.

Belén RAMBLA LOP

Universidad de Tampere

Una experiencia didáctica de e-learning con estudiantes finlandeses. La historia de Anna

1 Introducción

La aplicación didáctica que se presentará a continuación se diseñó para dar respuesta a una serie de necesidades de aprendizaje y comunicación comunes evaluadas por la docente durante los cursos 2001-2005 en el Centro de Lenguas de la Universidad de Tampere.

Los datos y conclusiones que a continuación se exponen forman parte de un estudio más amplio que constituyó la memoria de investigación final de los estudios de MEELE (Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera) en la Universidad Antonio de Nebrija.

1.1 Descripción del grupo meta

Los estudiantes del grupo meta tienen las siguientes características comunes, que paso a enumerar.

Por un lado, tienen una considerable carga lectiva. Muchos de ellos están ya asistiendo, además, simultáneamente, a otro curso de español, en este caso de modalidad presencial.

Las necesidades de aprendizaje, determinadas tanto por la observación y evaluación de la docente tras varios años de trabajo con grupos en este nivel como por las percepciones de los estudiantes –expuestas a través de entrevistas y comentarios en clase–, son las siguientes:

a) aumento del *input* léxico. Según las propias palabras de los estudiantes, sentían que *habían estudiado mucha gramática* pero no podían *expresarse* porque *les faltaban las palabras.*

b) aumento del *input* sociocultural; este objetivo surge ligado a la intención de presentar el léxico integrado con los otros contenidos (funcionales, gramaticales y socioculturales). Se percibió también que no se había prestado especial atención a este tipo de contenidos en cursos anteriores por tratarse de cursos con una orientación gramático-tradicional.

c) revisión y consolidación de los contenidos gramaticales conocidos y semiconocidos. Según la percepción de los propios estudiantes, *habían estudiado mucha gramática* pero no *habían tenido tiempo para practicar y pensar cuándo se utiliza un tiempo verbal u otro,* por ejemplo.

1.2 Objetivos y actividades

Para cubrir las necesidades de aprendizaje expuestas anteriormente, se decidió diseñar una actividad de lectura extensiva. Esto supuso la introducción de una habilidad lingüística hasta entonces no tratada como tal en el currículum –la comprensión lectora– y la consideración de las estrategias de comprensión lectora en ELE (español como lengua extranjera).

De ahí derivó el cuarto objetivo específico, sumándose a los tres expuestos anteriormente (y coincidentes con las necesidades de aprendizaje), a saber:

a) aumento del *input* léxico,
b) aumento del *input* sociocultural,
c) revisión y consolidación de los contenidos gramaticales conocidos y semiconocidos (hasta aquí coincidentes con las necesidades de aprendizaje), y
d) desarrollo de las estrategias de comprensión lectora en ELE.

Para determinar los contenidos léxicos y socioculturales se tomó como referencia el Plan Curricular del Instituto Cervantes –nivel B1–, y para los contenidos gramaticales se tomó en cuenta lo expuesto anteriormente, así como algunos problemas de aprendizaje expuestos por los alumnos, tales como el contraste de indefinido/imperfecto en la narración de hechos en el pasado.

Se integraron todos estos contenidos en una actividad de lectura graduada, creada por la docente, en la que se narran las experiencias de un personaje ficticio: Anna, una estudiante universitaria finlandesa, durante su primera semana de intercambio en una universidad española. En la creación de la historia y las actividades de lectura relacionadas, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

1) los tres momentos de la didáctica de la lectura: prelectura, lectura y postlectura,
2) el fomento de las microhabilidades de comprensión lectora: seleccionar, interpretar, anticipar e inferir,
3) la activación de las estrategias de comprensión lectora; *las estrategias cognitivas de inferencia* mediante la activación de los conocimientos lingüísticos y socioculturales que posee el alumno y las *estrategias metacognitivas de atención focalizada* mediante la introducción de actividades de pre-lectura (Acquaroni Muñoz 2006: 954-955),
4) la importancia de dar al estudiante la información sociocultural –*conocimiento del mundo*– necesaria para la comprensión del texto.

1.3 Justificación de la propuesta didáctica

E-learning

Para la implementación de la aplicación didáctica se eligió la modalidad del e-learning por varias razones.

En primer lugar, se ofrecía al estudiante una mayor libertad para decidir cuándo y dónde estudiaba y se suprimía así una de las principales causas

del abandono de cursos: la coincidencia de clases en las franjas horarias más populares *(course overlapping*, Skhiri, R.) o los problemas de horario en general[72].

En segundo lugar, el diseño del curso en el entorno de aprendizaje *Moodle* ofrecía la posibilidad de la comunicación entre los participantes del curso a través de foros, chats y correos electrónicos. Este tipo de actividad, además de ser motivadora –el estudiante se ve capaz de resolver situaciones de comunicación utilizando la LO (lengua objeto)– proporciona un *input* adicional, ya que introduce el registro y el vocabulario más frecuentes en este tipo de comunicación.

Lectura extensiva

El uso de la lectura extensiva, y en concreto de las lecturas graduadas, es poco común en la actualidad. La influencia del enfoque comunicativo, que enfatiza la interacción oral (Lerner 2001), ha dejado en parte de lado el trabajo con las destrezas escritas. Por otra parte, la necesidad de comprimir los mismos contenidos en cursos cada vez más cortos –como es nuestro caso– simplemente no deja tiempo para la consideración de esta habilidad.

Y sin embargo, los beneficios de la práctica de la lectura extensiva en el aula de lenguas extranjeras están probados. Mientras que Clarke (1979) y Carell (1991) desaconsejan su uso en niveles inferiores al umbral (*Hipótesis del cortocircuito* o, posteriormente, *hipótesis del umbral lingüístico)*, Timothy Bell (1998) demuestra sus beneficios incluso en niveles elementales a través de la experiencia didáctica llevada a cabo con un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera en el *British Council Language Center* de Saana, Yemen, expuestos a un programa de lecturas graduadas.

Entre los beneficios observados por Bell en su experimento, paso a presentar los más destacables para justificar la propuesta didáctica que propongo:

1) puede desarrollar la competencia lingüística general,
2) puede aumentar los conocimientos léxicos,
3) puede resultar en una mejora en la competencia de la expresión escrita y de la expresión oral (Elley 1991)
4) aumenta la exposición a la LO, lo que puede resultar en un aprendizaje de la LE más rápido (Elley 1991).
5) puede consolidar los conocimientos adquiridos; resulta, por lo tanto, útil para fijar los contenidos semiconocidos,
6) puede crear en los alumnos un sentimiento de confianza en su capacidad para leer textos largos en la LO,
6) facilita el desarrollo de la habilidad de anticipación en la comprensión lectora (Nunan 1991: 65-66).

[72] Datos extraídos de una encuesta interna realizada en el Centro de Lenguas de la Universidad de Tampere (*Kielikeskuksen kurssien keskeyttäminen)* durante la primavera del curso 2005-06.

Y por último, otro argumento a favor del uso de la lectura graduada en la situación descrita (1.2, 1.3.) sería el hecho de que en este tipo de lecturas -no así en algunas lecturas adaptadas de clásicos- las historias discurren en un contexto contemporáneo, normalmente en algún país hispanohablante; de esta forma, se proporciona *input* sociocultural relevante de contenidos culturales, políticos, gastronómicos y se ofrece información sobre la vida cotidiana, todo ello en un contexto *auténtico* (Lerner 2001).

Para que una lectura graduada sea eficaz, deben cumplirse una serie de premisas. En primer lugar, el *input* debe ser el adecuado para el nivel de conocimientos de los alumnos ("*an adequate exposure to the language*", Krashen 1982). En segundo lugar, el material presentado debe ser interesante y motivador y, en tercer lugar, la actividad de lectura debe darse en un entorno relajante y libre de tensiones (Krashen 1982). Todas estas consideraciones se tuvieron en cuenta para la creación de la lectura graduada, titulada *De Erasmus en España.*

1.4 Descripción de la propuesta didáctica y análisis de resultados

La experiencia se llevó a cabo en la Universidad de Tampere y en la Universidad de Kuopio, tutorizada por diferentes profesoras y con 14 y 12 estudiantes respectivamente. En ambos casos se utilizó *Moodle* como plataforma de aprendizaje.

Se evaluó el curso desde la perspectiva de las dos profesoras tutoras, de los alumnos y de una profesora externa al desarrollo de la experiencia. En los siguientes párrafos se exponen algunos resultados de dicha evaluación.

Se dio a los estudiantes la posibilidad de evaluar las actividades realizadas a lo largo del curso según un doble criterio: de interés, por un lado, y de utilidad, por otro. Las dos actividades percibidas como más interesantes y motivadoras fueron la lectura de la historia y la actividad de generación de finales (cada estudiante escribió un desenlace para cerrar la historia).

> *La historia era muy amena. Me gustó mucho tener sólo una historia y no muchas historias diferentes. Era lógica, realista y apasionante.*
> *Me gustó mucho la historia. Voy a ir a España como estudiante de Erasmus, y por eso me pareció muy interesante y divertida.*[73]

Se da la paradoja de que las actividades menos interesantes fueron calificadas como las más útiles para el aprendizaje, de nuevo según la reflexión de los estudiantes. Estas actividades fueron la creación de un glosario personal y de un resumen de la historia. La actividad más criticada del curso fue la consistente en preguntas de comprensión al final de cada capítulo; se calificaron como poco útiles y aburridas, tanto por los estudiantes como por los profesores.

[73] Comentarios recogidos en los formularios de evaluación de los estudiantes en el curso de Tampere.

La modalidad de aprendizaje (e-learning) supuso una ventaja en cuanto a la flexibilidad de tiempo y espacio para el estudio. Se destacó también la libertad para que cada estudiante marcara su propio ritmo de trabajo. Sin embargo, esta característica mostró tener una doble faceta, ya que se consideró responsable de un alto grado de abandono de estudiantes del curso.

Como solución a este problema, comúnmente extendido en la enseñanza *on-line*, se han propuesto una tutorización más exhaustiva y un calendario preciso de fechas y tareas desde el principio del curso (Juan Lázaro 2004: 1087-1104) así como el uso de la modalidad semipresencial (*Blended learning)* y la reorientación del curso hacia una línea de aprendizaje colaborativo y de Constructivismo Social que fomente la integración del estudiante en el grupo. En este sentido, se han propuesto actividades como la creación de un glosario común o de un decálogo de usos de algunos tiempos verbales a partir de ejemplos del texto, entre otros.

Todos los alumnos valoraron de forma positiva su experiencia con *Moodle* como entorno de aprendizaje, destacando su alta usabilidad . En lo que se refiere al proceso de aprendizaje, se observó lo siguiente:

1) que los estudiantes desarrollaron su competencia general en la LO,
2) que aprendieron vocabulario nuevo,
3) que practicaron y asimilaron algunos contenidos gramaticales semiconocidos,
4) que asimilaron informaciones socioculturales nuevas,
5) que disfrutaron leyendo la historia, con lo cual el aprendizaje fue más efectivo,
6) que el nivel de lengua utilizado en la historia era adecuado para los estudiantes,
7) que la historia graduada les proporcionó un *input* de lengua española más actual y dinámico que algunos de los libros de texto que habían utilizado hasta la fecha,
8) que se trataba de un texto que ofrecía situaciones de comunicación cercanas a la *vida real*, y que esto resultó ser un factor motivador,
9) que la diversidad de actividades ayudó a mantener el interés de los alumnos y consecuentemente la concentración, por lo que el aprendizaje fue más efectivo.

Puede decirse, por lo tanto, que se alcanzaron los objetivos propuestos (v.1.3.) derivados de las necesidades de aprendizaje descritas al comienzo de la experiencia didáctica (v.1.2.)

2 Conclusiones

Como continuación de este trabajo, se proponen los siguientes temas de investigación:

a) con respecto al desarrollo de este curso:

- la experimentación y evaluación del material didáctico con un nuevo grupo de estudiantes para ampliar la muestra de sujetos de evaluación, excesivamente reducida en las dos primeras experiencias,
- la experimentación del material en un curso de modalidad semipresencial (*Blended learning)*. Se está llevando a cabo durante el periodo de primavera en la Universidad de Tampere, con una muestra de 14 estudiantes,
- el desarrollo de la aplicación para su adaptación a las necesidades específicas de otros grupos,
- la evaluación del desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en ELE durante la implementación de la experiencia didáctica; ¿mejoran de alguna forma las habilidades lectoras del estudiante en la LO? ¿Cómo se puede evaluar? ¿Qué estrategias de lectura han estado utilizando nuestros alumnos: las existentes en su lengua materna u otras específicas para la LE?

b) como continuación del trabajo completo (memoria de investigación) se propone:
- la continuación del estudio del número de estudiantes de ELE en todos los niveles de enseñanza reglada y no reglada en Finlandia,
- el estudio de las motivaciones para su estudio,
- un análisis del material utilizado para la enseñanza de ELE actualmente en Finlandia –especialmente los libros de texto–, con especial atención a los siguientes factores:
    1) tratamiento de los contenidos socioculturales que se introducen desde un punto de vista didáctico; ¿forman parte del programa? ¿están integrados con los otros contenidos? ¿se tratan de forma explícita o implícita? ¿se les da la suficiente relevancia? ¿se consideran algo intrínseco a la enseñanza de la lengua o algo anecdótico?
    2) modelo que se ofrece de los distintos países hispanohablantes, desde un punto de vista pedagógico y sociológico.

Bibliografía

Acquaroni Muñoz, R. 2006. “La comprensión lectora”. En: Sánchez Lobato, J. y I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. 2004. Madrid: SGEL. 943-946.

Bell, T. 1998. Extensive reading: why? and how? Kuwait University. <http://iteslj.org/Articles/Bell-Reading.html> Fecha de consulta: marzo 2008.

Carell. P. L. 1991. “Second language reading: Reading ability or language proficiency?”. *Applied linguistics* 12:2.*159-179.*

Clarke, M. A. 1979. “Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students”. *Language Learning* 29. 129-150.
Fernández García, J. R**.** La plataforma educativa Moodle. La hora del e-aprendizaje. Linux Magazine 13.
https://www.linux-magazine.es/issue/13/Educacion.pdf. Fecha de consulta: abril 2008.
Elley, W. B. 1991 “Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs”. *Language Learning* 41:3. 375-411.
Juan Lázaro, O. 2004. “Aprender español a través de internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje”. En: Sánchez Lobato, J. y I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. 2004. Madrid: SGEL. 1087-1104.
Krashen, S. D. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Prentice Hall.
Instituto Cervantes. Plan curricular del Instituto Cervantes.
Lerner, I. 2001. *El placer de leer –lecturas graduadas en el curso de E/LE*. Universidad Abierta de Israel e Instituto Cervantes de Tel Aviv.
http://www.ub.es/filhis/culturele/lerner.html . Fecha de consulta: marzo 2008.
Nunan, D. 1991. Language Teaching Methodology: A Textbook For Teachers. London: Prentice Hall.
Rambla Lop, B. 2008. *Una aplicación didáctica de ELE en el marco de la universidad finlandesa.* Memoria de investigación. Universidad Antonio de Nebrija.
Skhiri, R. Decreasing drop-outs and promoting motivation and interest in optional foreing language studies. (sin fecha de edición). Universidad de Tampere.

Anexos

Anexo 1. Primer y último capítulo de la historia de Anna

Son las doce y media de la mañana del sábado 14 de septiembre. Anna está de pie en mitad de la terminal B del aeropuerto de Barcelona. A su alrededor varios grupos de personas se saludan, se dan besos, charlan y se hacen fotografías. Pero ella sigue allí sola. Preocupada, nerviosa y confundida.
¿Dónde estará Otto? ¿Le habrá pasado algo? ¿Estará enfermo?
El avión que venía de Helsinki ha llegado hace media hora y todos los pasajeros han salido ya. Pero Otto no aparece por ningún sitio.
Hace tres días hablaron por teléfono y él le contó, muy contento, que había conseguido un billete baratísimo para ir a Barcelona y que iba a ir a verla. Precisamente el sábado, que además es un día muy especial para ellos: su

quinto aniversario. Se conocieron hace cinco años, cuando todavía estudiaban en su Instituto.
Anna ya lo ha llamado al móvil cinco veces, pero no contesta. También ha hablado con Antti, el mejor amigo de Otto:
- Hace dos días que no lo veo, Anna. A mí también me dijo que iba a ir a Barcelona. ¿Dónde estará?
Anna va a la cafeteria más cercana y pide un café con leche.
Se sienta sola y mira a la gente pasar, buscando a Otto entre la multitud. Echa dos sobres de azúcar en el café con leche, porque todavía no está acostumbrada al sabor del café español, tan fuerte.
- Esto es demasiado - piensa -. Ahora Otto ha desaparecido. ¡Vaya semana! ¡Han pasado tantas cosas ! Pero… ¡Si estoy pensando en español! No puedo creer que sólo han pasado siete días desde que llegué… ¡Si parece un siglo!
Anna suspira y continúa removiendo el café…

Anexo 2. Algunos finales propuestos por los estudiantes

De repente se siente un toque en su hombro. Se sobresalta Anna, como todavía estaba en pensamientos, y mira tras. ¡Es Otto! Le sonríe a Anna y dice: ¡Estupendo verte!

Anna se siente aturdida y un poco enfadada. Ha estado tan preocupada de su novio.
-¿Cómo puedes estar ahí? ¡Te he esperado media hora! ¡Creí que te ha pasado algo grave! ¿Dónde has estado?

Otto sigue sonriendo y le dice:
-Te estaba comprando estas.
Le da un ramo de flores muy grande. Anna se pone a sonreír también.
-Pero… ¡Gracias, Otto!

Se van del aeropuerto y cogen un taxi. En el taxi y después en el piso le explica a Otto varias cosas que han pasado la semana pasada: sobre sus nuevos compañeros de piso, de la fiesta de bienvenida, del esquince de tobillo - y de la oportunidad de empleo. Anna se pone un poco nerviosa cuando le empieza contar de la oferta de trabajo. Pero Otto parece muy contento. Le dice:

-Anna, voy a venir aquí a Zaragoza como un estudiante de intercambio en el principio del próximo año. Ya rellené la solicitud de Erasmus. ¡Podemos pasar juntos toda la primavera aquí!
Anna no puede creérselo.
-¡Qué sorpresa! Tú, ¿de verdad quieres hacer un intercambio?

-He tenido tiempo para pensar. No me quiero perder la oportunidad de intercambio. Te iba a proponer que pasáramos el próximo semestre en España juntos. Pero ahora, ¡ya está todo claro!
(Emilia)

Anna no sé que puede hacer más. Ha llamado a Otto muchas veces, pero no contesta, también ha llamado a sus padres, a sus amigos, incluso ha llamado al aeropuerto de Helsinki. Nadie sabe donde está Otto. Son las tres y media ya, Anna ha esperado a Otto tres horas. Piensa que no puede estar en el aeropuerto todo el día, y se va a casa. En casa Anna intenta llamar a Otto una vez más, y por fin contesta! Anna lanza un suspiro de alivio, por lo menos Otto está con vida. Otto le conta que por la mañana decidió que no va a ir a España, en cambio ha ido a una cabaña donde ha estado hasta ahora. Además dice que ha pensado a su relación con Anna y piensa que no tienen un futuro juntos. Anna es sorprendida, eso es exactamente que ha pensado ella misma, pero no sabía que Otto está de acuerdo. Hablan un poco más y luego terminan la llamada. Anna se sienta bien, se están separando en armonía. Respira profundamente, toma su móvil y llama a la jefa de Verónica. Le dice que aceptar el trabajo y puede empezar después de la Navidad. Luego respira profundamente otra vez y envia un mensaje a Carlos: ¡Hola! He cambiado de opinión, ¿todavía tienes ganas de ir al concierto conmigo? Anna.

Después de la Navidad Anna volve a España. Carlos está en el aeropuerto esperando. Mañana Anna empezará en la agencia de viajes. Anna y Carlos no saben que va a pasar en el futuro, pero ahora están muy felizes. Salen el aeropuerto y van a casa a saludar a sus amigos.
(Veera)

Arantxa SANTOS MUÑOZ

Escuela Superior Universitaria de Dalarna

La enseñanza de los sufijos apreciativos en E/LE

1 Introducción

Como todos sabemos, hoy en día resulta fundamental que el profesor sea capaz de dotar al alumno de estrategias que fomenten el aprendizaje autónomo y la reflexión sobre la lengua. Además, es innegable que la gramática a veces se convierte en algo impredecible y abierto difícil de explicar desde una perspectiva normativa. Por último, los sufijos apreciativos desde siempre han supuesto un aspecto idiosincrásico del español difícil de sistematizar y por tanto, orientado a la didáctica de E/LE, difícil de transmitir a nuestros alumnos. No olvidemos que gramáticos, lingüistas y demás estudiosos de la lengua han mantenido abierta desde siempre una ferviente discusión en relación a esta parcela de la lengua.

A pesar de estas adversidades, nosotros, como docentes de E/LE podemos trabajar con los sufijos apreciativos utilizándolos como punto de partida idóneo para fomentar la reflexión, la capacidad creativa de la lengua, la adquisición de léxico y aumentar la capacidad de nuestros estudiantes de interactuar en situaciones reales de comunicación, guiándolos hacia una mejora del uso de las estrategias y las rutinas conversacionales en español. ¿Cómo hacerlo y por qué?

Tradicionalmente, la división que se realiza de estos sufijos apreciativos es: diminutivos, aumentativos y peyorativos. Dentro de cada una de estas categorías, encontramos diversas terminaciones morfológicas que son presentadas como alomorfos. Pues bien, si presentamos de esta manera a nuestros estudiantes los sufijos apreciativos, estamos dando por sentado que estas formas, más sus correspondientes variantes de femenino y plural son alomorfos y por tanto, pueden utilizarse indistintamente. Sin embargo, si nos fijamos en el uso real que los hablantes de español hacen de este tipo de sufijación, nos damos cuenta de que efectivamente, esto no es así. Por una parte entran en juego factores diatópicos, por otra, la elección de los propios hablantes, lo cual se relaciona con el proceso de lexicalización de la lengua, y a esto además se añaden elementos no lingüísticos como el contexto situacional. Pero el tema se complica aún más si tenemos en cuenta que todos los sufijos pueden conferir diferentes matices, y no sólo eso, sino que un mismo

sufijo puede presentar connotaciones a veces incluso contrarias o antónimas. Observemos por ejemplo la ocurrencia *¡qué dos niñitos…!* Como podemos ver, el receptor, sea o no hablante nativo de español, se encuentra falto de información. Necesitaríamos conocer el contexto situacional y la entonación que se utiliza al pronunciar esta frase, para determinar si el hablante ha expresado sorpresa o admiración ante dos niños hermosos, indignación ante dos niños excesivamente traviesos o incluso desprecio ante adultos que se comportan como críos. Como observamos entonces, no nos sirve presentar los sufijos divididos en diminutivos, aumentativos y peyorativos sin más. No resulta adecuado presentar estas formas como alomorfos y por tanto, deberemos buscar otro enfoque, a ser posible, un enfoque de la gramática totalizador, donde entren en juego aspectos de uso y no meramente formales.

2 Didáctica de E/LE: multidisciplinar

Numerosos trabajos coinciden en afirmar que el desarrollo de la competencia gramatical es sin duda un medio necesario, pero no suficiente, para el aprendizaje de una lengua. Los más recientes apuntan además hacia una visión de la gramática como algo impredecible y abierto, que ha de ser orientada hacia la experiencia operacional. Estas consideraciones, que en la actualidad son dadas como válidas por la gran mayoría de investigadores, docentes y demás especialistas de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, han sido fruto de una panorámica que ha ido cambiando a lo largo de los siglos, presentando en las últimas décadas una especial tendencia integradora en lo que se refiere a las múltiples y diversas disciplinas que confluyen en la Didáctica de L2.

A lo largo de la historia y atendiendo a una perspectiva panorámica, se observa que la gran mayoría de profesores ha venido acogiéndose al estudio de la gramática del español desde la perspectiva de la teoría lingüística, a pesar de que a lo largo de los años, teoría lingüística y didáctica de lenguas han pretendido objetivos diferentes. Por ello, un gran número de análisis gramaticales utilizados en la enseñanza de E/LE que siguen modelos tradicionales presentan contradicciones e imprecisiones que nada ayudan a una mejor comprensión de la lengua, presentando una preocupación casi exclusiva por los problemas formales. Por otra parte, el hecho de que existan muchos modelos lingüísticos diferentes y por tanto, distintas concepciones de la lengua, hace que existan asimismo diversos tipos de gramática, entendiendo por ‘gramática’ “el conjunto de características internas que definen una lengua, pero también en tanto que formalización de esas características o explicación metalingüística de la lengua” (Pastor 1996-1998: 221). Desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas, este hecho ha supuesto en muchas ocasiones un obstáculo para la enseñanza de L2, dada la inexistencia, en muchos casos, de una coherencia formal y de contenidos.

En la actualidad la mayoría de los trabajos que tratan sobre cómo abordar la enseñanza de una L2 se muestran partidarios de un acceso a través del significado siempre que sea posible, pero esta concepción actual implica

y engloba conceptos tales como ‘proceso de aprendizaje inductivo’, ‘importancia de los aspectos socioculturales’, o, la compleja y reciente concepción de qué supone aprender/enseñar una unidad léxica, entre otros. Por citar un ejemplo, Castro (1996-1998) aboga por la realización de propuestas destinadas a desarrollar y potenciar las estrategias para inferir connotaciones de orden sociocultural en las palabras y en especial para que los estudiantes de español puedan seguir incrementando su conocimiento del significado de las mismas fuera del contexto académico. Esta perspectiva supone que los aspectos socioculturales dejan de ser un añadido y pasan a convertirse en algo intrínseco al lenguaje, por lo que deberían presentarse completamente integrados en el proceso de aprendizaje de los alumnos. El aspecto social y cultural en el léxico, así como en las diversas manifestaciones de la lengua, entran a formar parte del todo integrador que supone la Didáctica de L2. Como vemos, concurren múltiples disciplinas en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, y nadie puede obviar la constatación del carácter multidisciplinar del estudio de la didáctica de segundas lenguas, ni el gran auge y aceptación de la pragmática, que, desde hace un par de décadas, ha supuesto el desarrollo de nuevos enfoques comunicativos en los que formalismo y funcionalismo se fusionan buscando una descripción más completa y adecuada de la lengua.

3 Los sufijos apreciativos. Modelo tradicional y atención al uso real

Sabemos que desde hace siglos gramáticos y lingüistas han confluido en la opinión de que la lengua, y más concretamente la gramática del español, presenta zonas de inestabilidad lingüística. Esto significa que no todo en la lengua puede explicarse a través de una clasificación formal ni de una descripción meramente gramatical. Además existen decenas de hechos lingüísticos que contradicen la prescripción de las reglas y que sin embargo son utilizados de forma asidua por las diferentes comunidades de hablantes, lo cual, en nuestra opinión, resulta remarcable dado que en ocasiones puede provocar confusión en los alumnos de E/LE[74]. Estos motivos, entre otros, en ocasiones han dificultado enormemente realizar una descripción de determinadas parcelas lingüísticas. Si a esto le añadimos la dicotomía existente entre norma y uso, el hecho de establecer un punto de partida que resulte bien definido a veces puede convertirse en una tarea realmente ardua incluso para los propios especialistas y profesores de E/LE.

Como hemos visto, los sufijos apreciativos suponen, sin lugar a dudas, uno de esos aspectos inestables de la lengua. No vamos a adentrarnos en las distintas clasificaciones que se han realizado de los sufijos ni en las divergencias existentes entre diferentes autores, pero como todos sabemos, es

[74] Aquí nos referimos especialmente a aquellos alumnos que se encuentran en situación de inmersión en un país de habla hispana, y que están sometidos a un input que en muchos casos difiere de lo normativo o lo estudiado en el aula.

incuestionable que este tema ha sido y es precisamente uno de los puntos de discordia en el estudio de nuestra lengua.

Si tomamos como punto de partida la descripción más general y tradicional de las formas sufijales apreciativas, podemos afirmar que se trata de un grupo de sufijos que generalmente no alteran la categoría gramatical de la base a la que se añaden, ni transforman de una manera determinante el significado de la misma. Permanecería por tanto el significado referencial, que con frecuencia está sujeto a un proceso de cuantificación de sus propiedades (disminución o aumento) o de calificación. Estos sufijos apreciativos, denominados también potestativos, afectivos o expresivos, en función del autor, estarían divididos a su vez en tres grupos: diminutivos (que trasmiten un concepto de pequeñez, y por tanto, de afectividad), aumentativos, que conllevan una gran dimensión, y peyorativos que significan lo desagradable y ridículo. En definitiva podemos decir que la línea general del estudio de los sufijos cuantificadores a lo largo de la historia ha estado marcada por una clara tendencia hacia el matiz afectivo en el caso de los diminutivos y hacia el matiz peyorativo en el caso del uso de los aumentativos, pero la observación del uso real que estas formas presentan en la actualidad nos lleva a darnos cuenta de que no siempre es así. Esta división, la más tradicional y característica de esta serie de sufijos, en la actualidad no podemos seguir considerándola como válida, mucho menos aún siendo nuestro objetivo la didáctica de lenguas extranjeras. La lengua evoluciona, y es esta evolución de la lengua y de las preferencias de los hablantes en definitiva, la que va modificando el uso de unos u otros sufijos, y la frecuencia de uso a su vez va creando nuevas tendencias, nuevas acepciones. Hoy por hoy dicha clasificación resulta excesivamente simple dado que, entre otras cosas, atiende única y exclusivamente al valor cuantificador. De ser así, no habría de presentar excesivos problemas para nuestros aprendientes. Presentados los sufijos diminutivos y aumentativos como dos series paralelas de alomorfos, los alumnos estudiarían cada una de las formas incluidas en ellas relacionando tipo de sufijo con significado agrandador o empequeñecedor. La serie alomórfica que tradicionalmente cubre los sufijos diminutivos, a los que se hace corresponder la idea de 'menor que' es[75]: *-ete*; *-eto* ; *-ico**; *-illo; -ino**; *-iño**; *-ito; -uelo**; *-uco**. En dicha serie, se incluirían también las correspondientes formas de femenino y plural (*-ita*, *-itos*, *-itas*, etc.). De igual manera, y paralelamente, la serie que cubre los sufijos aumentativos más usuales, continuando con la sistematización realizada por la gran mayoría de los autores son (Faitelson-Waiser 1980: 48), en la cual también se incluyen las correspondientes variantes de femenino y/o plural en cada caso es: *-azo; -ón; -ote;*

[75] Somos conscientes de que la preferencia hacia el empleo de una u otras formas está condicionada en gran medida por el uso sociolingüístico y en el caso de las formas marcadas con * se da aún con mayor motivo, puesto que se refieren sobre todo a sufijos de predominante carácter regional, o incluso en desuso, como ocurre en el caso de *–uelo.* Dado que trabajo del cual se extrae el contenido del presente artículo se refiere al uso observado en Madrid, no resulta relevante realizar ningún análisis exhaustivo de estas formas.

-orro[76]. Esta serie alomórfica vuelve a suponer, en principio, un paradigma de alternancias idénticas como posibilidad inicial para la expresión del indiscutible valor 'mayor que' que tradicionalmente va unido a las formas aumentativas.

Si nos limitamos a dar por válidas las sencillas y básicas reglas señaladas anteriormente, es lógico pensar que para los estudiantes puede resultar fácil detectar el carácter diminutivo 'menor que' implícito en *vasito*, *gatita*, *sillitas* o *cochecito*, o que bastaría con que nuestros alumnos practicaran estas formas "agrandadoras". De esta manera, tras una buena explicación del aspecto morfológico podrían detectar que: *vasazo*, *gatazo*, o *sillaza* se refieren a objetos de tamaño grande. A pesar de esto, es obvio que cualquier hablante nativo de español podría darse cuenta de que los sufijos llamados aumentativos pueden ofrecer múltiples y diversos valores, no siempre con una tendencia hacia el peyorativo, al igual que sabemos que no por utilizar un diminutivo el hablante quiere añadir un matiz de afecto o cariño. Efectivamente, a la connotación propia que los distintos sufijos puedan presentar, habrá que añadir el significado de la entonación del hablante en cada caso, la situación contextual, etc. Así, podremos observar que algunos casos el significado aportado por los sufijos puede resultar contrario a lo que la teoría hasta el momento ha venido señalando, pudiendo resultar así sorprendente para aquellos hablantes que nunca hayan reflexionado acerca de este tema, y lo que es más importante en nuestro enfoque, para los alumnos de español como lengua extranjera.

El problema en sí aparece entonces, tanto para profesores como para alumnos, al observar que determinadas formas sufijales, presentadas en un principio bien como diminutivos o bien como aumentativos, no se comportan como tales, sino que conceden otro valor semántico, cargado en muchos casos de connotaciones que pueden variar dependiendo del contexto situacional y la intención del hablante. Por ejemplo, al fijarnos en la ocurrencia *¡vaya zapatitos que llevas!* vemos que la forma sufijal podría imprimir diferentes connotaciones y por tanto diferentes significados a nuestra exclamación. ¿Son los zapatos bonitos, feos, minúsculos, o simplemente están sucios? Éstas serían algunas de las posibilidades de significado que ofrece dicha ocurrencia. Como vemos, el contexto situacional, el cotexto, y la entonación resultarían elementos fundamentales para desambiguar.

Por otra parte, el español, y sobre todo el español oral en su modalidad de registro coloquial, utiliza en gran número de ocasiones los sufijos cuantificadores, ya sean diminutivos o aumentativos, para expresar una serie de sentimientos o connotaciones afectivas, y en muchos de estos casos puede no

[76] Hemos considerado importante incluir en nuestro estudio el sufijo *-orro*, puesto que, aunque según la clasificación realizada por Faitelson-Weiser (1980), entre otros autores, éste pertenecería al grupo de "sufijos estrictamente calificadores", hemos observado que en la actualidad, *-orro* es un sufijo que aparece con bastante frecuencia en la lengua oral, a pesar de que su empleo pueda ser sintomático del momento actual, y cuyo comportamiento discursivo resulta muy similar al de los aumentativos tradicionales señalados.

resultar nada fácil detectar si el sufijo en cuestión funciona como una mera marca de diminutivo/aumentativo (= 'pequeño' / 'grande'), o si por el contrario lleva implícita una serie de alusiones emocionales, que el oyente o receptor necesita captar en todo momento para comprender el verdadero mensaje. La entonación y el contexto situacional se convierten en dos elementos fundamentales, sin los cuales en la gran mayoría de los casos estaríamos absolutamente perdidos ante nuestro interlocutor y ante su discurso.

Por estos motivos, en nuestra opinión, no resulta en absoluto conveniente estudiar estas formas sin una contextualización adecuada que permita a los estudiantes captar todos los valores e implicaciones que presentan en situaciones concretas elementos tanto lingüísticos como no lingüísticos. Además, hemos de tener muy en cuenta que si bien estas formas a priori se presentan como intercambiables, poco a poco, en función de la preferencia de uso, se va realizando una selección que en muchos casos es sintomática o referida a un momento concreto, y esto a su vez, paulatinamente, va creando una moda determinada dentro de una comunidad de hablantes. Es decir, una expresión que al principio era una posibilidad más, puede pasar a convertirse en una preferencia sociolingüística, que unos casos con el tiempo evolucionará a lo largo de un proceso de lexicalización, hasta terminar convirtiéndose en léxico con entrada propia en el diccionario, y en otros casos, simplemente será abandonada para dar paso a otra selección y, si cabe, a otra preferencia dentro del paradigma de alternancias existente como posibilidad inicial. Un ejemplo de esta preferencia de uso podemos encontrarlo por ejemplo en la ocurrencia *¡menudo cochazo que te has comprado!*, donde *–azo* actúa como forma sufijal preferente añadida a la base lexemática *coche*. Como se puede observar, la preferencia de uso marca en cierto modo la norma, resultando raro la utilización de otros sufijos situados dentro del paradigma de aumentación como *–ón* (*cochón*) u *–ote* (*cochote*)[77]. El grado de lexicalización de las palabras es, tal y como vemos, otro de los elementos fundamentales a la hora de trabajar en el aula con estas formas sufijales, puesto que dependiendo de éste nuestros alumnos contarán con mayor o menor de libertad a la hora de elegir entre las diferentes formas. Nosotros de alguna manera, como profesores, deberemos conseguir que nuestros alumnos lleguen a darse cuenta de la complejidad que presenta la red de sufijos cuantificadores en castellano, un entramado que a pesar de que a primera vista pueda parecer sencillo por la división tradicional que de los mismos se ha venido haciendo, en la práctica resulta mucho más complicado.

Observemos a continuación una simple anécdota para darnos cuenta de cómo el uso real de estas formas en ocasiones pueden llevar a nuestros estudiantes a un vacío de comprensión: En una fiesta celebrada en Madrid un estudiante alemán conversaba con varios estudiantes españoles. Una chica

[77] Nuestra propuesta didáctica (Santos 2006) está pensada para un grupo meta de estudiantes en situación de inmersión en Madrid, y recoge un corpus de ocurrencias tomadas de la lengua oral por lo que *a priori*, nos basamos a la hora de determinar como preferencia de uso aquellas formas más utilizadas en esta ciudad.

danesa, alta y rubia apareció en ese momento en el local donde tenía lugar el evento e inmediatamente dos de los interlocutores españoles se miran mientras uno de ellos pronuncia las palabras “no me gusta, demasiado rubita…”. El alemán ante este comentario se quedó bastante desconcertado por el uso de lo que él conocía como diminutivo, ya que la chica ni era de poca altura, ni su cabello era poco claro. Lógicamente, el uso del apreciativo en ese enunciado nada tiene que ver con el tamaño, ni siquiera con ningún rasgo cariñoso hacia la danesa. Resultó difícil explicar por qué nuestro amigo había utilizado *–ita*, dificultad que cualquier profesor de español hubiera podido encontrar igualmente, tras haber realizado una explicación en clase de E/LE de los sufijos aumentativos y diminutivos desde un punto meramente normativo y tradicional, presentándolos como series alomórficas con un único valor. Sin embargo, después de observar y analizar la situación que acabamos de describir, el hablante nativo de español podría fácilmente llegar a darse cuenta de la gran variación de significado ofrecida por *-ito*, que va desde el tradicional diminutivo, pasando por la presupuesta connotación de cariño, hasta convertirse prácticamente en un despectivo, mientras que la detección de dichos valores puede no resultar tan obvia para el aprendiente de E/LE, especialmente para aquél en situación de inmersión, el cual en muchos casos puede observar grandes contradicciones en el empleo de estas formas.

Si analizamos el uso real de estas formas nos daremos cuenta de que nos encontramos ante una parcela del español en la que entran en juego no sólo elementos morfológicos, sino también léxicos, pragmáticos, socioculturales, prosódicos, etc., todos ellos características propias de la lengua en uso, lo cual puede resultar un punto de partida idóneo para trabajar en el aula desde un enfoque globalizador. Esto requiere sin duda una descripción y explicación ante los aprendientes de E/LE que vaya más allá de la clasificación formal o meramente gramatical. De una manera llana y coloquial podría decirse que lo que pretendemos es, en resumidas cuentas, dar la vuelta a la tortilla y aprovechar así la dificultad y complejidad de estas formas para fomentar la reflexión sobre la lengua, trabajar el componente pragmático, sociocultural, e incluso intercultural, ligado a la adquisición de léxico, y más aún, a la mejora de la expresión oral.

4 Características y tipos de actividades de nuestra propuesta

Consideramos, por todo lo expuesto hasta ahora, que la sufijación apreciativa constituye un punto de partida idóneo para la reflexión en el aula. El objetivo principal de nuestra propuesta consiste pues en la adquisición de los sufijos apreciativos en español, no sólo desde un punto de vista morfológico, sino global, es decir, incluyendo elementos tanto lingüísticos como no lingüísticos que se relacionan entre sí formando un conjunto totalizador en el que aspectos como léxico, contexto, cultura, etc. resultan fundamentales para su explicación dentro y fuera del aula.

Lógicamente, no resulta factible incluir en el presente artículo la propuesta didáctica completa, con el desarrollo y la explicación pertinente de cada una de las actividades propuestas, pero consideramos importante al menos dibujar unas orientaciones generales, las cuales, en nuestra opinión, podrían servir a un gran número de profesores de español como lengua extranjera.

En primer lugar, proponemos al profesor trabajar con diferentes series de actividades pensadas para conducir al alumno hacia una reflexión sobre la lengua desde perspectivas distintas. De este modo, ayudaríamos a los alumnos a aprender a aprender, enseñándoles a desarrollar una serie de estrategias orientadas, en última instancia, hacia una mejora de su competencia comunicativa, donde saber comunicar implica el poder relacionar elementos lingüísticos y no lingüísticos y engloba dificultades y aspectos idiosincrásicos del español que van desde la propia construcción de palabras con diminutivos y aumentativos, hasta la marca de elementos y rasgos característicos de diferentes modelos de comportamiento entre hablantes nativos de español. En otras palabras, nuestra propuesta didáctica debería estar pensada para guiar al alumno hacia una reflexión sobre los comportamientos verbales y no verbales, sobre todo en situaciones cotidianas, en las que se observa un predominio de las características propias de la conversación coloquial en español: tono informal, temática no especializada, marco de interacción de cotidianidad, entre otros. El profesor habrá de llevar al aula por tanto actividades variadas en cuanto a la práctica e integración de destrezas, en las que la interacción jugará un papel primordial.

Igualmente, proponemos la elaboración de actividades que no estén enfocadas únicamente hacia una parcela de la lengua en concreto, sino que conjuguen la práctica y/o adquisición de diversos tipos de contenido. Habrá que tener en cuenta el nivel de los alumnos y trabajar los sufijos apreciativos siempre desde una perspectiva globalizadora, pero también adecuada a sus posibilidades reales.

Además, consideramos que el profesor, al igual que los desarrolladores de materiales didácticos, debería tomar en consideración el contenido del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002), en el que las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones; las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua; el componente sociolingüístico afecta a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas; y las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de la lengua, de actos de habla) sobre la base de escenarios de intercambios comunicativos, y también se relacionan con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

Consideramos que si bien es cierto que existe una carencia de material sobre la sufijación apreciativa adaptado a la enseñanza/aprendizaje de E/LE, no resulta difícil encontrar otros materiales (textos literarios, textos publicitarios, grabaciones de la radio y la televisión, fragmentos cinematográficos, etc.) con los que el docente puede trabajar en clase, adaptándolos siempre a los diferentes grupos meta, en función de sus características y necesidades. En cualquier caso, cada profesor en última instancia, habrá de adaptar el nivel de dificultad, el tipo de actividad y la orientación de la misma a las necesidades reales del grupo meta.

Ajustándonos a estas consideraciones, podríamos afirmar que trabajar con las formas sufijales apreciativas a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje de nuestros alumnos puede ayudarlos a desarrollar las diferentes competencias señaladas anteriormente y, en definitiva, a aumentar progresivamente su competencia comunicativa.

En función de lo anterior, existirían cinco tipos básicos de actividades, los cuales señalamos a continuación, ordenados en base a una gradación general del nivel de dificultad y nivel de competencia del alumnado requerido por el tipo de actividad mismo. Así las actividades podrían agruparse en:

a) Actividades para la práctica de la morfología
b) Actividades para la expresión de diferentes matices/connotaciones mediante el empleo de los sufijos apreciativos
c) Actividades para la adquisición del léxico
d) Actividades para la mejora del contenido pragmático
e) Actividades de tipo sociocultural / intercultural

Lógicamente, lo ideal resultaría que una misma actividad sirviera para trabajar y desarrollar diferentes competencias y destrezas. La consecución de este objetivo, dependerá en gran medida del profesor y de la actividad que diseñe, y obviamente es él quien deberá decidir en qué nivel del proceso de aprendizaje y en qué momento del curso trabajará con cada una de las actividades que desarrolle.

Presentamos por último un ejemplo de actividad para la mejora del contenido pragmático, la cual, a partir de pequeños diálogos extraídos de la lengua oral de Madrid en situaciones cotidianas, nos permite trabajar no sólo el componente pragmático, sino también otros aspectos como el elemento cultural o incluso intercultural. Incluimos también la ficha de ayuda para el profesor, con comentarios sobre la propuesta.

(Santos 2006: 102-103)

ACTIVIDAD 9: IMAGINEMOS...

a) En parejas, leed cada una de las siguientes situaciones y responded a las preguntas indicadas debajo de cada uno de los pasajes. Apuntad vuestras respuestas en una hoja.

1)

A_ Señora, ¿una lubinita...?

B_ No sé... Igual prefiero carne.

A_ Mire que están fresquitas, fresquitas. Muy rica.

B_ Bueno, venga, pues lubina.

Responde:

1. **¿En qué lugar crees que tiene lugar esta situación?**
2. **¿Cuál crees que es la profesión del interlocutor A?**

---

2)

A_ ¡Anda que vaya una faldita que traes...! Ahora mismo te la estás quitando... ¡Vamos, rapidito...!

Responde:

1. **¿A quién crees que va dirigido el enunciado anterior?**
2. **¿Por qué?**

---

3)

A_ Pensaba yo que iría toda aregladita... Cuando se abrió la puerta y la vi aparecer...
B_ Además, fíjate, con el cochazo que habían alquilado y todo...
A_ Sí, sí, todo a lo grande, pero ya te digo que los pobrecillos no tuvieron nada de suerte...
B_ Y el tiempo, ¿qué tal? ¿Les hizo bueno?
A_ ¡Qué va! Si ya te digo yo que fue un desastre. Cayó un chaparrón enorme... Con el buen tiempo que suele hacer en Murcia...

Responde:

1. **¿Dónde podrías escuchar esta conversación?**
2. **¿De qué crees que están hablando?**
3. **Qué tipo de relación crees que hay entre los interlocutores?**
4. **¿Consideras que alguno(a) de lo(a)s interlocutore(a)s está cotilleando? ¿Por qué?**

---

b) Juntaos con otra pareja y comparad vuestros resultados. Apuntad, en cada caso, qué elementos os ayudaron a determinar vuestras respuestas.

c) Por último, elegid una de las situaciones propuestas, e inventad un principio o un final, incluyendo al menos, un tercer interlocutor. No olvidéis tener en cuenta las características del lenguaje coloquial y en especial el incluir formas sufijales apreciativas.

AYUDA PARA EL PROFESOR - SOLUCIONARIO ACTIVIDAD 9

IMAGINEMOS...

Dada la complejidad de la actividad propuesta, a continuación incluimos una serie de pautas y comentarios que pueden servir como ayuda al profesor para la corrección de la misma:

▪ En la situación 1, en principio, podría pensarse que el pasaje se desarrolla, bien en un restaurante, o bien en una pescadería. Sin embargo, el hecho de que B diga "igual prefiero carne..." nos da una pista importante: lo más natural es entonces que se trate de un restaurante en el que se puede elegir entre carne y pescado. Así, la respuesta a la segunda pregunta sería entonces: "camarero".

▪ En la situación 2, existen diversas interpretaciones. El enunciado puede ir dirigido a una niña, pero también a una persona adulta. Lo importante es que los alumnos, a partir del enunciado, infieran una situación de forma lógica y justificada. En cualquier caso, el tono exhortativo del enunciado en general, y el hecho de decir *rapidito* (con el empleo del sufijo como marca intensificadora), presupone que el emisor tiene "cierto poder" frente a la persona a la cual se dirige el enunciado, y quizás este hecho nos llevaría a pensar sin duda que se trata de una niña.

▪ La situación 3 ofrece varias posibilidades de respuesta, pero de nuevo hay que tener en cuenta una serie de marcas en el texto que nos ayudan a desambiguar. Las preguntas que se proponen a los estudiantes están diseñadas con el fin dirigirlos hacia una reflexión conjunta sobre la lengua en contextos determinados. De ahí la importancia de realizarla en grupo (es una buena actividad para la negociación e inferencia de aspectos no lingüísticos). A continuación proponemos varias opciones de respuesta que podríamos dar como válidas:

1. En el autobús / en un portal / en la peluquería / en un despacho...
   Caben diversas interpretaciones. Lo importante es que el resto de las respuestas se adecuen y la situación que infieran los alumnos resulta coherente.

2. De algún tipo de evento, festejo, etc. El hecho de alquilar un cochazo, ir arreglada, etc. son elementos que nos dan pistas importantes para determinar la respuesta adecuada. Una boda sería, por ejemplo, una respuesta muy acertada.

3. Lo que se busca con esta pregunta es que los alumnos comprendan que el tono de la conversación, el empleo de apreciativos, interjecciones, etc. en esta situación presupone que entre los interlocutores existe confianza. El tema asimismo, resulta determinante. Podría tratarse de dos amigos/amigas, parientes, etc.

   Con esta pregunta se pretende fomentar un mini debate acerca del cotilleo (tema que ya introdujimos como actividad de precalentamiento) (Ver Ficha del Profesor en página 100). Lo importante es que los alumnos justifiquen sus respuestas en función de las marcas que aparecen en el texto (entre ellas, el empleo de palabras con sufijos apreciativos) y el concepto que ellos tienen del cotilleo en España o incluso en sus respectivos países de origen.

(Santos 2006: 104-105)

5 Conclusión

El estudio de los sufijos apreciativos ha supuesto, desde hace décadas, una parcela de la lengua que ha ocupado el tiempo de numerosos investigadores, llegando a ser, en numerosas ocasiones, objeto de discusiones y controversias.

Desde el punto de vista de la Didáctica de L2, y más concretamente, si lo aplicamos a la enseñanza/aprendizaje de E/LE, podemos afirmar que se trata de un aspecto idiosincrásico del español que presenta una gran comple-

jidad, y que sin embargo, por norma general, se ha visto reducido a un mero estudio de la morfología. Este hecho, sumado a la falta de publicaciones que existen al respecto, puede llamar la atención de gran parte del profesorado de E/LE, sobre todo porque, a pesar de ser conscientes de la dificultad del tema, resulta sorprendente que los materiales de E/LE no incluyan un rasgo tan característico de la lengua española, y tan empleado en la lengua hablada como son los sufijos apreciativos.

Por otra parte, los alumnos, especialmente aquéllos que se encuentran en situación de inmersión también se sorprenden en ocasiones cuando observan el uso que realizan los nativos de estas formas apreciativas, lo cual, a veces puede llegar a conducirles a diversos tipos de malentendido. De hecho, si muchos de nosotros, hablantes nativos de español, nos detuviéramos a reflexionar sobre el tema, quedaríamos sorprendidos igualmente al constatar que la teoría y la práctica no se adecuan en absoluto. Esta falta de adecuación trasladada a la Didáctica de E/LE se traduce en una serie de contradicciones difíciles de explicar a los alumnos desde una única perspectiva. En nuestra opinión, los sufijos apreciativos suponen una dificultad, no sólo para los alumnos, sino también para los profesores, dado que en ocasiones no cuentan con un apoyo bibliográfico adecuado del cual extraer la información que necesitan.

A lo largo del presente artículo hemos intentado dar cabida a la sufijación apreciativa dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, considerándola en algunos casos como punto de partida idóneo para fomentar la capacidad creativa de la lengua, aumentar la capacidad de los estudiantes de interactuar en situaciones reales de comunicación, guiarlos hacia una reflexión sobre las estrategias y las rutinas conversacionales del español, etc. A partir de una reducida pero compleja parcela de la morfología proponemos al profesor de E/LE desarrollar diversos modelos de actividades para su práctica en el aula, que puedan servir, a mejorar la competencia comunicativa de los alumnos de E/LE. Además, dado el carácter predominantemente oral de este tipo de sufijación, animamos a los enseñantes a presentar en el aula situaciones culturalmente específicas, lo cual puede considerarse una ventaja, atendiendo a la importancia que se le concede a la interacción, desde la publicación del *MCER*.

Consideramos asimismo que el hecho de prestar atención a aspectos tanto lingüísticos como no lingüísticos, que integren la cultura, el léxico, la pragmática, etc., pueden servir para ofrecer una visión totalizadora de la lengua, conduciendo al grupo meta hacia una reflexión que sin duda resultará muy enriquecedora, incluso a la hora de evitar malentendidos. Otro de los puntos favorables es, en nuestra opinión, que mediante la presentación y el estudio de los sufijos apreciativos en el aula, se puede conseguir una mejora en la adquisición del léxico de los alumnos, ya que en ocasiones estas formas existen dentro de un input actualizado y en uso, impregnado de un alto componente cultural. Por último, la reflexión y el alto componente pragmático e incluso intercultural que presentan estas formas, servirán también, sin lugar a

dudas, para mejorar la naturalidad y la fluidez de nuestros alumnos a la hora de interactuar en español, lo cual, tal y como han señalado algunos autores como Poyatos (1994), supone adquirir conjuntamente fluidez lingüística y fluidez cultural.

Como vemos existen varios motivos estrechamente relacionados por los que trabajar con la sufijación apreciativa en el aula y si bien somos conscientes de que el tema presenta una gran complejidad y de que nuestra propuesta no es más que una primera aproximación a lo que podría suponer un verdadero estudio exhaustivo de estas formas y su correspondiente aplicación didáctica, esperamos que nuestro trabajo pueda servir de apoyo y dar ideas a algunos profesores de E/LE para el desarrollo de su actividad docente en el aula.

Bibliografía

Alba de Diego, V. 1983. "Elementos prefijales y sufijales: ¿derivación o composición?". *Serta Philologica F. Lázaro Carreter I*. Madrid: Cátedra.17-21.

Briz, A. 1998. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.

Caballero, M. C. y J. B. Corral. 1997: "Integración de los sufijos apreciativos en los niveles avanzados de L2". *Español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. 1998. 207-214.

Castro, M. 1996-1998. "Las connotaciones culturales en el proceso de adquisición del léxico". *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Cuadernos de tiempo Libre*. Colección Expolingua. 67-86.

Escandell, M. V. 1994-1995: "Los fenómenos de interferencia pragmática". *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Cuadernos de tiempo Libre. 1994-1995*. Colección Expolingua. 95-109.

Faitelson-Weiser, S. 1980. *Les suffixes quantificateurs de l'espagnol*. París: Editions Hispaniques.

Gooch, A. 1967. *Diminutive, Augmentative and Pejorative Suffixes in Modern Spanish*. Londres: Pergamon Press.

Consejo de Europa et al. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya.

Lamíquiz, V. 1991. *La cuantificación lingüística y los cuantificadores*. Madrid: UNED.

Matte Bon, F. 1988. "En busca de una gramática para comunicar". *Cable* 1. 36-39.

Miquel, L. y N. Sans. 2004. "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua".

RedELE. <http://www.mec.es/redele/index.shtml>

Monge, F. 1996. “Aspectos de la sufijación en español”. *Revista Española de Lingüística* 26. 43-56.

Pastor, S. 1996: “De la gramática pragmática a la práctica en el aula”. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Cuadernos de tiempo Libre*. Colección Expolingua. 221-235.

Porto Dapena, J. A. 1985. “La cuantificación del adjetivo en español actual desde el punto de vista de la expresión”. *Philologica hispaniensia in honorem M. Alvar*. Vol II. Madrid: Gredos. 541-555.

Poyatos, F. 1994. *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo.

Sanmartín, J. 1999. “A propósito de algunos sufijos apreciativos en la conversación coloquial: sus valores semánticos y pragmáticos”. *Oralia 2*. Madrid: Arco Libro. 185-220.

Santos, A. 2006. “Una propuesta didáctica para la enseñanza/aprendizaje de los sufijos apreciativos en E/LE”. *RedELE*. 7. http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/AranchaSantos/Memoria.pdf

Sección 3 GRAMÁTICA

Johan FALK
El valor epistémico de las formas R *y* deber *en español*

Jukka HAVU
La perífrasis acabar de + inf.*: ¿una expresión resultativa o un pasado reciente?*

Taina HÄMÄLÄINEN
Delimitación aspectual y delimitación del objeto directo: estudio contrastivo finés-español

Ilpo KEMPAS
La elección entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto en el español peninsular en relación con la distancia temporal y el origen geográfico del informante: caso hace dos minutos / hace dos horas

Otto PRYTZ
Los sufijos como "células madre" a disposición para generar nuevas unidades léxicas

Begoña SANROMÁN VILAS
Del sentido a la expresión: los actantes en una clase de predicados nominales

Birte STENGAARD
Sobre la desaparición del futuro del subjuntivo del español

Ingmar SÖHRMAN
Aspectualidad y modalidad en el pluscuamperfecto español desde una perspectiva románica

Thora VINTHER
El complemento predicativo en español

Johan FALK

Universidad de Estocolmo

El valor epistémico de las formas R *y* deber *en español*

1 Introducción

La expresión de la modalidad en el lenguaje es una categoría semántica o conceptual que, dado que afecta en primer lugar al verbo, se ha agrupado con el aspecto y el tiempo. El estudio de esta categoría permite una aproximación tanto onomasiológica como semasiológica, siendo la última la que tradicionalmente ha predominado (Nuyts 2005: 5-13). La perspectiva comúnmente adoptada ha sido de forma a función (o funciones y valores) y no al revés. La delimitación de distintas modalidades, así como la precisión de los conceptos modales, ha sido fundamentalmente el resultado de estudios de los recursos lingüísticos utilizadas para expresar modalidad. Con el auge de la lingüística cognitiva en las últimas décadas (Langacker 1987), el interés se ha centrado en las categorías *per se* y su anclaje cognitivo, así como en la evolución semántica y la gramaticalización de las expresiones modales. En esta línea se ha planteado con más rigor la relación entre modalidad epistémica y evidencialidad, donde las posturas distan de ser claras (Boye 2005: 70 y sigs.).

Este estudio se centra en el uso del futuro conjetural y (en menor medida) otras formas derivadas del infinitivo que, junto con otros recursos epistémicos como verbos modales, adverbios y verbos de actitud epistémica (*creer*), expresan probabilidad o grados de certeza. Las formas verbales usadas con sentido epistémico se llamarán en adelante *formas R*. El próposito es por una parte analizar y precisar la función de esta forma lingüística con respecto a las categorías de lo epistémico y lo evidencial, por otra describir el uso del futuro conjetural en contraste con el modal *deber* /*de*/. Nos interesa también indagar los sentidos modales accesorios que exhíben las *formas R* en contextos discursivos, como p. ej. *Yo seré tonto, pero...¿No creerás que sería mejor*...?, donde no se trata únicamente de una modalización epistémica.

2 Modo y modalidad

En lo que concierne a las lenguas románicas el término modo se suele referir a los paradigmas verbales utilizados sobre todo en la subordinación. Conviene acotar que el término modalidad, al referirse a una categoría semántica,

abarca toda una gama de expresiones lingüísticas que sirven para modalizar el enunciado, agrupados bajo rótulos como modalidad dinámica, modalidad deóntica y modalidad epistémica, para nombrar las subclases más conocidas.

2.1 Modalidad deóntica y epistémica

La delimitación de estas clases es controvertida y ha sido objeto de varias clasificaciones[78], algunas de las cuales establecen sistemas jerárquicos (Nuyts 20051[79]. Para distinguir lo deóntico de lo epistémico –que son las clases más discutidas– se suele recurrir para la modalidad deóntica a nociones como obligación y permiso en virtud de una autoridad social o individual. Es el *tener que*, el *deber* y el *poder* (permiso) que suponen una fuerza activa capaz de influir en los actos de los humanos o en los estados de cosas. Los siguientes ejemplos son prototípicos de la modalidad deóntica:

(1) Tienes que ir a la cama.

(2) Debes estudiar más.

(3) No puedes salir todas las noches.

(4) Las flores hay que regarlas una vez al día.

En una situación deóntica hay una fuerza que promueve o inhíbe una acción que es capaz de realizar un agente dotado de voluntad (en sentido amplio). La instancia que emite la fuerza deóntica es el locutor en (1)-(3) y en (4) una norma impuesta para preservar un bien o en otros casos una norma de índole social[80].

La modalidad epistémica será el centro de este estudio. Esta modalidad se define como la actitud del hablante (o del referente primario) frente la probabilidad de la proposición expresada.[81] Se trata en este caso de una apreciación del grado de verdad de un estado de cosas, mediando entre "certeza de que sí" y "certeza de que no". En el espacio epistémico se encuentran por un lado los adjetivos *verosímil*, *posible*, *improbable*, *imposible*, por otro

[78] Ver p.ej. Bybee (1995).

[79] Nuyts (2001: 21) delinea un modelo lógico en que la modalidad epistémica está superordinada a la modalidad deóntica con la que está relacionada. El argumento es que el juicio epistémico, dado que consiste en la comprobación de la posible existencia de algo, necesariamente antecede a a un juicio de orden moral (necesario, obligado, permitido) que corresponde a lo deóntico.

[80] Coates (1995: 56 y sigs.) se propone detallar las condiciones determinantes de la modalidad deóntica, postulando los siguientes elementos: F = fuerza, A = aontecimiento realizado por un agente, D = acontecimiento dinámico, L = acontecimiento posterior al tiempo de referencia, P = evento no fáctico con cierto grado de probabilidad. Las características enumeradas tienen por fin diferenciar la modalidad deóntica de la epistémica.

[81] Con las palabras de Nuyts (2001: 10), la modalidad epistémica "concerns an indication of the estimation, (again) typically but not necessarily by the speaker, of the chances that the state of affairs expressed in the clause applies in the world or not, or, on other words, the degree of probability of the state of affairs, (…)".

verbos como *suponer*, *creer*, *jurar*, *negar*. A diferencia de las expresiones deónticas, las epistémicas no afectan a los referentes del enunciado, lo que no quiere decir que careczcan de fuerza ilocutiva. *Jurar* compromete claramente al hablante con la verdad de la proposición que sigue, pero no influye en los rferentes.

Según Coates (1995: 59), el elemento decisivo que distingue lo deóntico de lo epistémico es que esta modalidad es subjetiva en el sentido de que *sólo* contiene un juicio del hablante acerca de la verdad del contenido proposicional[82]. Así, concierne al saber de éste y a la actitud que adopta a este respecto. Lo que discrimina a lo epistémico de lo deóntico es, pues, que aquella modalidad no emite ningún juicio moral ni afecta a los entes referidos.

Sin embargo, estas dos modalidades están imbricadas. En muchas lenguas los mismos verbos modales son capaces de expresar valores deónticos y epistémicos, como el verbo *deber* (inglés: *must*, alemán: *müssen*, francés: *devoir*).

(5) Juan debe estar en la oficina a esta hora. [a. 'es su obligación' b. 'es problable que esté']

Comúnmente se opina que esto refleja un desarrollo lingüístico que va de lo deóntico a lo epistémico, produciéndose el cambio por un proceso de "bleeching" basado en inferencias secundarias. El razonamiento de Traugott y König toma en cuenta la complejidad de un enunciado deóntico:

> (...) must in the epistemic sense of ´I conclude that´ derived from the obligative sense of ´ought to´ by strengthening of conversational inference and subjectification. If I say *She must be married* in the obligation sense, I invite the inference that she will indeed get married. This inference is of course epistemic, pertaining to the state of affairs that is anticipated to be true at some later time. (Traugott y Köning 1991: 209).

Los siguientes enunciados son típicamente epistémicos:

(6) Los niños deben /de/ dormir ahora, no se oye nada.

(7) Supongo que ha (habrá) salido.

(8) No es verdad que esté estudiando en su habitación.
(9) Es improbable que él haya fregado el suelo.

[82] En los estudios sobre la modalidad lingüística la dicotomía subjetivo / objetivo se ha interpretado de diversas maneras. Algunos estudiosos opinan que esta distinción es aplicable a todas las modalidades tradicionales, otros relacionan lo subjetivo con lo epistémico subrayando que esencialmente es un juicio de un sujeto hablante sobre una proposición. Ver Herslund (2005) para una discusión de estos términos.

(10) Estoy convencido de que es capaz de hacerlo.

Simplificando algo las cosas, las modalidades se expresan lingüísticamente mediante a) verbos modales, que ha sido considerada la clase nuclear (*deber*) b) verbos de estado mental (*creo*) c) adjetivos y adverbios que expresan actitud epistémica (*probable, probablemente*) d) flexión verbal, en las lenguas románicas, y e) partículas, sobre todo las lenguas germánicas.

En español, cierto grado de certeza se puede expresar con varias formas:

(11) No hay ninguna duda de que Pdro está en casa. (a)

(12) Pedro debe estar en casa (a)

(13) Pedro estará en casa. (d)

(14) Pedro puede estar en casa (a)

(15) Es probable que Pedro esté en casa. / Probablemente Pedro esté (está) en casa. (c)

(16) Creo que Pedro está en casa. (b)

(17) Es improbable que Pedro esté en casa. (c)

(18) Es imposible que Pedro está en casa. (c)

Como queda dicho, lo epistémico está íntimamente ligado al (no) saber, a la (no) creencia. En los casos (6)-(18) el locutor no asume plena responsabilidad de lo que se afirma. La diferencia entre (13) y *Pedro está en casa* no sólo es una cuestión de expresar distintos grados de una probabilidad, sino que se trata también de la garantía que se emite frente al interlocutor. En rigor, todo enunciado afirmativo contrae alguna relación con lo epistémico, es decir se le adjudica siempre un grado de facticidad o veracidad. Si A afirma *Pedro está en casa* para informar a B, éste captará el mensaje como conforme a la realidad, sea que se base en la experiencia directa de A o en lo que A sabe por otra fuente. En este sentido la instancia del enunciador se compromete con el enunciado y garantiza su verdad

2.2 Modalidad epistémica y evidencialidad

La relación entre lo epistémico y lo evidencial no está clara, ni mucho menos (Nuyts 2001: 11 y sigs)[83]. La categoría de lo evidencial, sin duda inspirada

[83] Parece ser que el punto controversial es si lo evidencial debe formar parte de lo epistémico o si es una categoría aparte, diferenciada de lo epistémico. La primera postura es la adoptada por Bybee (1995) y Palmer (1986). Nuyts (2001: 21 y sigs.). Otro tema de debate concienre el carácter gradable o no de la modalidad epistémica. Los que niegan que lo epistémico confor-

en lenguas que expresan la fuente de la información mediante morfemas y flexión, se ha transportado al estudio de las lenguas occidentales, que no usan medios morfológicos para expresar esta categoría. La consecuencia ha sido que la evidencialidad *qua* categoría se ha ampliado considerablemente en los estudios más recientes.

La evidencialidad se define como la indicación de la procedencia o fuente de la información emitida. A partir de esta definición, Bermúdez (2005: 5) establece varias posibilidades: "En principio el hablante puede

- haber tenido contacto directo (visual o de otro tipo) con la situación descrita
- haber tenido contacto no con la situación misma pero sí con indicios que apuntan hacia esa situación, o
- haber recibido información de una tercera persona."[84]

Esta caracterización le permite a Bermúdez hacer una primera división entre evidencialidad directa e indirecta. Los dos últimos casos representarían evidencialidad indirecta, que es la que interesa en el estudio del futuro conjetural. Antes de plantear la relación entre evidencialidad y epistecimidad citamos algunos casos típicamente evidenciales:

(19) Se dice que la princesa se va a dar a luz en mayo.

(20) Según fuentes de la policía, momentos antes de la colisión, el autobús habría girado a la izquierda.

El ej. (19) remite a un rumor ("hearsay") y el (20) reproduce información que procede de la policía. El hablante transmite información ajena que por este hecho no es totalmente segura. Al menos, el hablante se desresponsabiliza de lo afirmado al remitir a otras fuentes y dejarle al interlocutor hacer la valoración de lo afirmado.

Ahora bien, la evidencialdad indirecta no sólo trata de información referida de otra fuente. Como se ha dicho, el término 'evidencia' apunta también en otro sentido. El hablante se mueve entre los indicios que le brinda el mundo en forma de percepciones de, sucesos, situaciones y conductas. Esta información es indirecta en el sentido de que le permite sacar inferencias acerca de distintos estados de cosas. El proceso de inferencia consiste en que, al percibir X, el hablante saca mediante un razonamiento la conclusión Y. Si veo a un hombre bajarse de un coche lujoso, puedo comentarlo así:

(21) Debe /de/ ser un ricacho de ésos.

---

ma una escala continua sostienen que esta modalidad se reduce a dos nociones básica, a saber necesidad y posibilidad. Con estos conceptos se enlaza la modalidad epistémica a la deónica.

[84] Ver también Kronning (2002: 47 y sigs.).

(22) Será un hombre muy rico, que se puede costear un coche así.

Al emplear un procedimiento inferencial el hablante indica que se trata de un juicio razonado que une una apreciación del coche al estatus económico del hombre. Debemos preguntarnos cuál es, en términos generales, la relación entre eunciados como éstos y la modalidad epistémica.

En general se debe decir que lo evidencial indirecto, al transimitir información inferida, conlleva una reserva en cuanto a la fiabilidad de esta información. En este sentido se cruza con lo epistémico cuya idea central es evaluar el grado de probabilidad de un suceso o estado de cosas. Las dos nociones están solapadas también en otro sentido. Un enunciado que se inicia por "es probable que..." se considera normalmente epistémico, pero no hay nada que impida que este predicado y otros epistémicos se basen en evidencias explícitas o implícitas. Si decimos:

(23) Durante la última semana Miguel ha estudiado como un loco. Es posible que apruebe, pero no lo creo. Es muy poco tiempo para aprender esta asignatura,

la apreciación de la posibilidad de aprobar tiene que ver con las otras informaciones dadas. En este sentido "es posible que..." es una inferencia del hecho de que "ha estudiado como un loco" y de que esto es poco tiempo para la asignatura en cuestión. En los estudios sobre la materia se pretende que lo epistémico (Nuyts 2001: 21, Coates 1995: 59) se basa en un juicio subjetivo que emana del hablante (o un juicio subjetivo reproducido), mientras que lo evidencial se basa en indicios exteriores al hablante, o sea en lo visto, lo oído o lo dicho por terceros. Estrictamente, lo epistémico alude a "la fuerza del saber" y lo evidencial a "la fuente del saber". Concluimos que las nociones de evidencialidad y epistecimidad están imbricadas, si bien conciernen distintos aspectos del saber.

3 Propósito, hipótesis y método

Este estudio se centra en el empleo epistémico o conjetural del futuro y, más tangencialmente, en otras formas derivadas del infinitivo (las formas R). Nos interesa precisar este sentido y compararlo con la expresión epistémica *deber* /*de*[85]/, tomando como punto de partida las siguientes dimensiones:

1. La epistecimidad, es decir la actitud del hablante hacia el grado de certeza de la proposición.
2. La evidencialidad, es decir la indicación de la procedencia de la información, sea basada en lo dicho por terceros o en la propia experiencia.
3. La subjetividad, es decir la naturaleza más o menos subjetiva de la evidenciaque motiva el enunciado epistémico.

[85] En lo que sigue daremos solamente la forma *deber* ya que la preposición es optativa.

Una cuestión que se abordará es hasta qué punto y en qué sentido el empleo del futuro y *deber* epistémicos participa de las tres dimensiones. Avanzamos ya quí la hipótesis de que el futuro R es fundamentalmente evidencial e inferencial de donde se extrae su valor epistémico. Avanzamos como hipótesis secundaria que el futuro R –a diferencia de *deber*– formula una hipótesis subjetiva y global en base a envidencias de orden general (ver sección 5). *Deber* /de/, en virtud de su origen deóntivo y más imperativo, expresaría una valor más objetivo.

Otra hipótesis que desarrollaremos es que en las formas R hay una correlación metafórica[86] con el empleo temporal: lo futuro y lo hipotético (problable) mantienen para con el presente una distancia similar. Otro aspecto que se abordará tienen que ver con la manera en que se explota el futuro epistémico en el discurso y la interacción. La idea de que partimos para el análisis de enunciados como "*Tú sabrás mejor que yo*..." es que la inferencia, siendo básicamente subjetiva, lleva a interpretaciones variadas[87].

El estudio es fundamentalmente cualitativo ya que se contemplan fundamentalmente valores semánticos y las operaciones del hablante para formular los enunciados que contienen las formas en cuestión. El material lingüístico consta de tests de juicio, de ejemplos construidos controlados por informantes nativos, de ejemplos sacados de novelas contemporáneas y de rastreos de la base de datos CREA (Corpus de la Real Academia Española Actual: www.rae.es).

4 Las formas R

Es bien sabido que el futuro morfológico del español se emplea para expresar duda, conjetura o hipótesis. En el enunciado:

(24) Pablo tendrá unos cincuenta años,

el locutor no se responsibiliza de la exactitud de la proposición "Pablo [tener cincuenta años]", sino que introduce una reserva. El aserto se presenta con una modalidad epistémica de probabilidad. Este uso modal del futuro románico, ampliamente comentado, se da en español, francés (restringido), italiano y portugués, pero no en catalán.[88]

[86] Aunque parezca haber una similitud entre lo temporal futuro y lo presente hipotético, hay motivos para creer que el valor epistémico del futuro es el resultado de un proceso metonímico. Ver infra, p. 00.
[87] Ver infra, apartado 6.
[88] Kronning (2006) para el francés, que tiene un uso más limitado de formas R, y Pietrandrea (2005) para el italiano.

4.1 El valor básico de la forma R

En español, los tempos verbales formados sobre el infinitivo admiten ser retrotraídos un escalón en el tiempo, convirtiendo así la futuridad en probabilidad:

Tendrá hambre	Tiene hambre + probabilidad
Tendría hambre	Tenía hambre + probabilidad
Habrá salido	Ha salido + probabilidad
Habría salido	Había salido + probabilidad

He aquí unos ejemplos de cada forma:

(25) Recuerdos sólidos. ¿Quién sabe, tendrá miedo de estar solo, de repente? No lo creo. Al menos, todavía no. (El largo 16)

(26) Tal vez esto me ayude a ver claro. Cuatro días, cinco noches. Pero habré contado mal, o es que hay días que se han convertido en noches. (El largo 11)

(27) Hoy, forzando un poco las cosas, pienso que habría algo comparable a la frase de la sonata de Vinteuil o al desgarramiento dce "Some of these days" para Antoine Roquentin. (El largo 85)

(28) En esa época ya habría hecho el servicio militar, supongo. (construido)

Así presentan Butt y Benjamin el futuro epistémico:

> "**Suppositional future**
> An important function of the future tense in ordinary Spanish, especially in Europe, is to express suppositions or approximations. This is apparently the first use of the future form learnt by Spanish children, who tend to acquire it as a pure future tense when they go to secondary school.
>
> Idiomatic use of the future in approximations often produce much more authentic Spanish than clumsy sentences involving *aproximadamente* or *alrededor de*.
>
> In questions, the future expresses wonder, incredulity or conjecture." (Butt y Benjamin 1988: 218)[89].

Retengamos de esta cita que, al parecer, el valor modal del futuro precede al valor temporal y que la potencialidad modal del futuro es más compleja de lo que se piensa. Al valor epistémico se sobreponen a menudo matices subjetivos y emotivos como sorpresa, rechazo o incredulidad[90], es decir la *forma R* opera a nivel del discurso para expresar la actitud subjetiva del hablante.

[89] En el español americano el futuro morfológico con futuro temporal se emplea poco en el habla coloquial. Según parece, la función del futuro en esas variedades es expresar conjeturas (Butt y Benjamin 2000: 213).
[90] Ver infra, sección 8.

4.2 Futuridad y valor epistémico

El uso del futuro y otros tiempos derivados del infinitivo para expresar hipótesis sobre situaciones presentes o pasadas se ha visto como una dislocación[91] del tiempo de un "escalón" temporal a otro y una subsiguiente modalización. Uno debe preguntarse por qué el futuro –para partir de una de las formas R– se presta a este uso. ¿Qué tienen en común el futuro y las afirmaciones hipotéticas? La respuesta dada por los gramáticos, basada en un razonamiento racional y no tanto en datos empíricos, ha sido que el futuro de por sí implica inseguridad[92]. Así, una acción colocada en el futuro expresa futuridad + inseguridad, por lo que sería apto para expresar inseguridad si se disloca al presente.

Otro argumento general es que existe una paralelismo entre la futuridad por un lado y la inseguridad con respecto al presente y a lo fáctico por otro. Se pretende que lo futuro y la inseguridad mantienen una distancia similar respecto al "ahora fáctico". La dislocación de:

(29) Esta noche, a las nueve, mis hijos <u>estarán dormidos</u> en sus camas,
a
(30) Ahora mis hijos <u>estarán dormidos</u> en sus camas,

significaría simplemente cambiar una perspectiva por otra. La distancia en el tiempo de (29) se convierte en una distancia inferencial[93].

El límite entre lo presente y lo futuro es a veces sutil, lo que es particularmente manifiesto con los verbos modales. La expresión de la volición y la posibildad (facultad) tiene necesariamente una orientación futura. Al decir *Quiero ir al cine* manifiesto mi deseo presente de hacer algo futuro de modo que este verbo, igual que *poder*, son básicamente prospectivos. Por ello, el límite entre la indicación de una acción futura y una pregunta acerca de un posible motivo presente se ve borrado en un ejemplo como:

(31) ¿Qué <u>querrá</u> ese chico?,

donde tanto la lectura inferencial y no inferencial (futuro) contiene una nota de futuro y una nota de suposición, subrayada por la forma interrogativa. La proximidad entre el futuro temporal y la inferencia de un hecho presente queda patente en este ejemplo:

---

[91] Porto Dapena (1997: 147).

[92] Basándose en Comrie (1985) y Givon (1994), Marianne Mithun (Mithun 1995: 378) constata: "Future events are often classified as Irrealis cross-linguistically, in languages that have such a category, since they have not (yet) occurred. In few languages, however, including Caddo, future events are classified as Realis".

[93] Algo similar pasa con la dislocación del imperfecto para usos presentes. En el llamado imperfecto de cortesía –Q*uería preguntarle algo*– son aspectos subsidiarios del imperfecto, como la indicación de una situación no acabada, lo que lo habilita para usos referidos al presente.

(32) Ha dejado su bicicleta aquí, así estará de vuelta uno de estos momentos.

En este otro ejemplo, que guarda similitud con (30), se ha anulado la referencia al futuro:

(33) He dejado su bicicleta aquí, así que estará jugando en el parque.

Resumiendo, el cruce entre futuridad e hipótesis no tiene nada de extraño. Si lo hipotético es un rasgo concomitante de lo futuro, el desarrollo del valor epistémico responde a una evolución natural comprobado en muchos casos de reanálisis semántico. En pocas palabras, lo secundario se vuelve primario, y la expresión se desprende de su valor de futuro.

El paso de tiempo futuro a tiempo presente tiene otra motivación psicológica anclada en la situación en que tiene lugar el intercambio. En esta escena el marido le pregunta a la mujer:

(34) ¿Dónde están las llaves del coche?

y la mujer le contesta:

(35) Estarán en la mesita del vestíbulo porque es donde suelen estar.

Si la mujer, en (35), en vez de decir "están", opta por la *forma R*, esto por un lado expresa una suposición fuerte en vista de la explicación que da ("suelen estar"). Por otro lado parece adoptar la perspectiva del interlocutor, para quien ir a buscar las llaves es una acción futura. Así, las llaves están en este momento en la mesita del vestíbulo donde "tú podrás ir a buscarlas". Existe en este tipo de enunciados una doble perspectiva de calificación epistémica y futura.

4.3 Probabilidad y evidencialidad de las formas R

Como se ha dicho, la evidencialidad puede ser directa o indirecta. La evidencialidad directa se basa en evidencias percibidas por el hablante o en conocimientos que este tiene por certeros (Bermúdez 2006), mientras que la indirecta es la información referida de otra fuente.

Otro tipo de relación indirecta se da cuando el hablante infiere un estado de cosas a partir de indicios, como el caso de concluir que una persona "está enferma" porque tiene las mejillas blancas. Como se verá, las *formas R* conciernen sobre todo la relación entre la evidencialidad indirecta y lo epistémico, pero lo que interesa indagar es saber en que difiere valor modal del de *deber*.

El indicar la fuente de la información es una manera de renunciar a la responsabilidad de la afirmación que uno acaba de hacer. Al decir "Según el periódico X, ..." o "Se rumorea que...", el locutor se presenta como un intermediario que no garantiza la verdad de lo dicho. Como queda dicho, el tér-

mino evidencialidad se refiere a las menciones explícitas –gramaticalizadas o no– de que la información proviene de otra fuente. La evidencialidad de lo dicho por otro es de carácter referido.

Lo epistémico se asocia con lo que es más o menos problable, es decir la indicación del grado de certeza con que una situación se da o se dará en el futuro. Probabilidad 0 quiere decir que es absolutamente seguro que no se da (o dará), mientras que probabilidad 1 indica lo contrario. El adjetivo "probable" –tal como lo utilizamos en el lenguaje– cubre cierto segmento entre estos extremos. Lo improbable o muy poco probable se acerca al extremo 0 y se contraponen a 'probable', 'muy probable' o 'sumamente problable' que se hallan cerca del otro extremo.

Los siguientes enunciados sobre la persecución de dos criminales representarían las dos categorías descritas arriba: evidencialdad y modalidad epistémica:

(36) Según la policía, los dos jóvenes se encuentran cerca de la frontera.

(37) Los dos jóvenes serán de origen norteafricano.

La lectura del ej. 36 no plantea problemas. El emisor comunica información que procede de la policía, normalmente mediada por los medios de comunicación. En caso de que dijera:

(38) Según la policía, los dos jóvenes se encontrarán (ahora) cerca de la frontera.

se da a entender no sólo que la fuente es ajena, sino que se trata de una suposición hecha por la policía, que transmite el hablante.

El caso 37 es más complejo y su interpretación depende del contexto. El emisor no asume el enunciado ni se responsabiliza éticamente del contenido. Por otro lado, lo natural será interpretarlo como una afirmación –o mejor como hipótesis– a cargo del locutor. A partir de lo que el locutor sabe, infiere él mismo cierto estado de cosas: que los jóvenes son norteafricanos. La diferencia es capital porque en el segundo caso se desencadena el mecanismo de inferencias que no sólo se fundamenta en el conocimiento actual sino en una serie de conjeturas personales basadas en personalidad, valores, orientación política, prejuicios, etc. El predicado "serán norteafricanos" es la cumbre de un iceberg que revela no solamente algo meramente epistémico sino también una actitud subjetiva hacia lo afirmado.

En el contexto de (37), *deber* expresaría una conjetura pero con un matiz algo distinto:

(39) Deben de ser norteafricanos.

Aun siendo inferencial, tenemos que esta afirmación se presenta como más imperativa y más anclada en evidencias objetivas. Suponemos que en este

caso se favorecería *deber* si hubiera indicios del tipo "objetivo" como la forma del crimen, objetos dejados en el lugar del crimen.

A diferencia del "hearsay", que es el evidencial clásico, para la modalidad epistémica el mismo locutor asume una serie de evidencias más o menos dependientes del contexto y de su experiencia, para formular una suposición. Así, las formas R no expresan probabilidad sin más, sino que son básicamente inferenciales.

(40) Jorge tendrá mucha hambre.
(< porque come ávidamente, porque sé que no ha comido en todo el día, porque la cena se sirve con retraso, porque Jorge me ha preguntado cuándo se servirá la cena)

(41) María habrá salido a dar un paseo.
(< porque si no está en casa es una explicación plausible dado lo que sé de las costumbres de María)

(42) Esa casa costará medio millón de euros.
(< porque tengo conocimiento de lo que cuestan distintos tipos casas de localizadas en la zona en cuestión)

Estos casos perfectamente triviales pueden verse como suposiciones fuertes, basadas en conocimientos y experiencias que yo tengo como hablante. La información inferida, expresada con la *forma R*, no puede sin embargo proceder de otra fuente que la persona que da esta información. Pongamos por caso que una hermana de un conocido llama para informar que esta persona ha perdido el vuelo. Sería anómalo afirmar lo siguiente:

(43) ??Ángeles habrá perdido el avión, según me informa su hermana.

A todas luces, la inferencia supone un razonamiento en cadena que no está basada en información ajena sino en indicios y una ponderación subjetiva en la que entra todo tipo de conocimientos más o menos relevantes.

Ahora bien, ¿qué tipo de indicios nos llevan a inferir un estado de cosas que que conviene describir mediante las *formas R*? Naturalmente hay distintos tipos de evidencias de las que se pueden sacar distintos tipos de inferencias. En los apartados que siguen trataremos de precisar en qué consiste la particularidad epistémica de la *forma R* en contraste con *deber*. Mantenemos la hipótesis de que la *forma R* conlleva un sentido más subjetivo y que, a diferencia de *deber*, expresa una rica gama de valores modales discursivos que van de la incredulidad a la empatía.

5 Comparación de la *forma R* con *deber* epistémico

Expondremos en este apartado algunas ideas para un examen comparativo de la forma R y el uso epistémico de *deber*[94]. En gran medida los valores que destacaremos tienen que ver con las génesis de las dos construcciones epistémicas consideradas.

Proponemos que R y *deber* epistémico –aun siendo afines desde un punto de vista semántico– no son sustituibles en todos los contextos ni que expresan exactamente el mismo sentido modal. A primera vista las respuestas (44) b. y c. son dos maneras sinónimas de lanzar una conjetura:

(44) a. ¿Por qué no ha venido Pepe?
b. Estará enfermo.
c. Debe estar enfermo.

Si no tienen exactamente el mismo valor epistémico, ¿en qué consiste la diferencia y cuál será su motivación? Constatemos primero que parece haber una ligera diferencia en cuanto a la fuerza epistémica, siendo la *forma R* más débil que el modal *deber*. El nivel de verificación parece ser algo más elevado en el segundo caso, o sea el locutor posee evidencias más claras de que la proposición es verídica.

Una explicación de este efecto sería que la *forma R* y *deber* se relacionan con lo evidencial y lo epistémico de formas distinas. La *forma R* supedita, según esta hipótesis, lo evidencial a lo epistémico. En primer lugar, ofrece una explicación plausible de la ausencia de Pepe (x). El verbo *deber* coloca en el primer plano lo evidencial, siendo lo epistémico un efecto de la inferencia sacada. Miremos la siguiente versión remodelada de (44):

(45) a. ¿Por qué no ha venido Pepe?
b. Pepe <u>debe estar</u> enfermo, pues ayer lo vi y estaba blanco como un papel.

Creemos que en un contexto con evidencias claras es más plausible el empelo de *deber*, mientras que la *forma R* parece echar mano de evidencias o explicaciones de orden más general:

(46) a. ¿Por qué no ha venido Pepe?
b. <u>Estará</u> enfermo o <u>se habrá olvidado</u>. No se me ocurre otra explicación.

Pretendemos que la función central de la *forma R* es propocionar explicaciones plausibles basadas en hipótesis o un conocimiento general. En (45) b., los motivos de la ausencia de Pepe son simplemente motivos posibles sin gran fundamento evidencial y anclado en lo subjetivo. Sabemos que la en-

[94] No nos ocupamos aquí del problema del uso de la preposición de que, según la tradición gramatical, era normativo con deber para expresar un sentido epistémico. Para comodidad utilizamos *deber* sin preposición.

fermedad o el olvido son causas normales de que una persona no llegue a una cita. Sostenemos que en (46) b., que es una disyuntiva, sería extraño emplear "debe estar enfermo o debe haberse olvidado" por el hecho de que *deber* en mayor grado compromete al hablante a una evidencia de la que infiere la suposición. Así, hay contextos como el siguiente en que difícilmente se usaría la *forma R*:

(47) a. ¿Dónde están las llaves del coche, querido?
b. Deben estar en en la bolsa porque las metí allí hace un momento.
c. ?Estarán en la bolsa porque las metí allí hace un momento.

Una prueba empírica para detectar esta diferencia consistiría en contrastar una situación en que una persona se maravilla ante una estatua y exclama al ver el color:

(48) ¡Qué bonita es, será de bronce!

La inferencia acerca del color se funda entonces en una impresión subjetiva e inmediata. Si la persona comprueba la consistencia, el peso, hace pequeños rasguños para averiguar el material, sería, según nuestra hipótesis, más probable que dijera:

(49) Hombre, esta estatua debe ser de bronce,

Como se verá en la sección 6, el modal *deber* no da lugar a las mismas posibilidades de expresar valores modales secundarios de que es capaz la *forma R*. En este sentido la *forma R* parece ser más flexible y apta para expresar sorpresa, ironía, incredulidad y otras actitudes modales. El ej. (50) encierra toda una gama de sentidos modales dependiendo del contexto en que figura:

(50) ¡¿Serás tonto?!

A su lado,

(51) ¡Debes ser tonto!,

suena algo extraño, y no abandona el valor de base de ser una inferencia a partir de indicios.

Una restricción que atañe al epistémico *deber* y que lo diferencia de la *forma R*, es que difícilmente figura en preguntas. Comparemos los siguientes enunciados:

(52) a. ¿Estarás bromeando?
b. ?¿Debes estar bromeando?,

de los cuales el primero contiene una semántica mucho más rica y ambigua ((52 a.) = “no me lo puedo creer, me estás tomando el pelo, lo que dices lo tomo como una broma porque no hay otra manera de entenderlo”).

Otras preguntas con *deber* resultan poco idiomáticas y difíciles de interpretar:

(53) a. ¿Quién será ese señor?
b. ??¿Quién debe ser ese señor?

(54) a. ¿Por qué habrá dicho esto?
b. ?¿Por qué debe haber dicho esto?

Según este análisis, la diferencia reside en que *deber*, originario del campo deóntico (necesidad), fundamentalmente expresa un alto grado de certeza basada en una relación evidencial de la que se saca una evidencia objetiva. En cambio, la *forma R*, fundada en una distancia temporal, se acerca al polo de lo epistémico para expresar conjeturas plausibles basadas en hechos más generales y a la vez más subjetivos. Esto quiere decir que en este caso la ligazón entre la evidencia y la suposición se presenta como más borrosa, así como el valor de certeza que expresa la *forma R*. En cuanto a las preguntas, creemos que la explicación es similar: la *forma R* lanza una hipótesis subjetiva, mientras que las evidencias que subyacen en *deber* + infinitivo no permiten ser cuestionadas.

La diferencia apuntada es patente en los siguientes ejemplos en que *deber* contiene la idea (deóntica) de que las circunstancias x, y, z “obligan a” sacar la inferencia y, mientras que la forma R expone una suposición, o sea un juicio epistémico[95]:

(55) Nuestras botas pisan fuerte los guijarros de la blanca carretera y hablamos en voz alta. Debe de haber una fuente, en la plaza de este pueblo. Los domingos solíamos mirar este pueblo, agazapado en la verde llanura. (El largo 134)

En la misma página de la novela figura este ejemplo con un cambio brusco de perspectiva temporal:

(56) Caminábamos por la blanca carretera y tan pronto había sombra como sol. Los edificios del campo de cuarentena estaban a la derecha, entre los árboles. Íbamos a beber. Los S.S. habían volado las tuberías el día enterior, al huir. Pero debía haber

[95] La necesidad epistémica de *deber* puede interpretarse como que “las circunstancias obligan a sacar la inferencia”, lo cual recoge la idea central de la modalidad deóntica de inducir a alguien a realizar una acción (“action force modality”). La diferenciación entre deber deóntico y epistémico es a veces fina, dados distintos factores lingüísticos y contextuales. En *Pepito debe saberlo*, las siguientes interpretaciones son discretas pero cercanas: a. “Hay circunstancias que ´obligan´a Pepito a saberlo” (por lo que se infiere que seguramente lo sabe) [deóntico] y b. “Pepito seguramente lo sabe”.

una fuente, en la plaza de aquel pueblo. Habrá *seguramente* una fuente, vamos a beber. (El largo 134)

En esta alternacia de expresiones epistémicas se aprecia por un lado su parecido semántico y contextual. Por otro lado, sin embargo, es indicativo que *deber* recupera de la memoria la existencia de la fuente como algo seguro, mientras que la *forma R*, unido a *seguramente*, subraya lo meramente conjetural.

Resumiendo, el *deber* epistémico se orienta hacia el polo evidencial dado que sus usos focales sobreentienden una base objetiva de la inferencia. La *forma R*, por su parte, tiende hacia lo puramente conjetural, siendo la evidencialidad más encubierta y subjetiva.

6 Otros valores modales de la *forma R*

Las *formas R* no sólo expresan una actitud epistémica frente a un estado de cosas sino que se emplean intencionalmente para expresar otros valores modales o emotivos que marcan la interacción[96]. Sostenemos que éstos son valores superpuestos a la modalidad epistémica y que los sentidos generados se pueden explicar a partir del valor de base de las formas R. Estos usos son, pues, congruentes con la inferencia epistémica y, a nuestro modo de ver, explotan la idea de "distancia" entre lo presente (+fáctico) y lo futuro (-fáctico) para diversas estrategias interaccionales.

(57) No ha sido tan fácil, como comprenderás.

La *forma R* corresponde aquí más o menos al inglés "*surely*"[97], o sea no sólo expresa una suposición sino que constituye una manera de involucrar al interlocutor. Doy por supuesto que éste es capaz de entender que no ha sido fácil para mí. La fuerza ilocutiva consiste en que a la vez que el enunciado contiene una presuposición (= tú eres capaz de comprenderlo), el acercamiento al otro es indirecto y suavizado, dado que lo expresa en términos de suposición.

En el siguiente ejemplo se observa la misma intersubjetividad:

(58) Tú sabrás cómo se maneja esta máquina.

Aquí la suposición se funda en las condiciones que reúne el interloctor para "saber cómo...". Al darse esto por descontado, se invita (maliciosamente) al interloctur a recorrer la misma inferencia, lo cual a su vez origina un efecto de persuasión y cortesía. En comparación con la *forma R*, el aserto *Tú sabes*... resulta mucho más tajante y carente del potencial interpretativo que

[96] Lars Fant (Fant 2005) estudia en un artículo la modalización desde una perspectiva netamente discursiva. En su análisis de funciones modales como las de dar fiabilidad y asegurar intersubjetividad , recalca que son fenómenos que se producen en la gestión interactiva.
[97] Downing (2006).

ofrece la *forma R*. Esto, sin duda, tiene que ver con que la naturaleza de los asertos conjeturales.

En un tercer ejemplo, la *forma R* se presta a una interpretación empática:

(59) Estarás muy cansado, Juanín,

dicho a un niño que acaba de jugar un partido de fútbol, no es difícil comprobar que hay un sentido más "rico" que la mera suposición de que el "estás cansado". La nota de empatía y comprensión que aflora en este enunciado proviene –tal como lo vemos– del proceso inferencial en el que el hablante asume una evidencia y ve su posible efecto. En esta operación hay un (mínimo) esfuerzo por parte del locutor que se intepreta como una actitud empática o comprensiva: "sabiendo X (y poniéndome en tu lugar) yo entiendo que Y". En resumen, opinamos que la riqueza e inestabilidad modal de la *forma R* (con respecto a la forma llana), como ocurre en los ejemplos (58) – (59) se debe a que la *forma R* se remonta a las condiciones y requisitos de donde parte la inferencia.

Una pregunta negada de la forma R ofrece un caso interesante de modalización ambigua y fuerza persuasiva variable (casos en que *deber* es imposible):

(60) ¿No me dirás que no te he ayudado?

(61) ¿No creerás que te han engañado, espero?

(62) ¿No creerá usted que sería mejor aparcar el coche en un sitio más seguro?

(63) ¿No le parecerá más provechoso vender las acciones ahora?

Estas preguntas son decididamente de corte retórico. El locutor está comprometido con la opinión de que "es mejor aparcar el coche..." (62) y que "es provechoso vender..." (63) y da a entender que es lo que debería pensar el interlocutor. Se observa en este caso un sesgo deóntico, pues el efecto retórico de las preguntas es que el interlocutor "debería" comprender cómo hay que pensar o creer. Vemos más en detalle el posible funcionamiento de las inferencias a partir de sentido conjectural del verbo. La conjetura básica es, a nuestro juicio, lo que genera los diversos sentidos contextuales. La suposición de que "usted cree" (< ¿no creerá usted?) equivale a "doy por descontado de que...", lo cual abre dos vías interpretativas: a. "yo locutor confío en que usted cree como yo, compartimos esta postura = ´es mejor aparcar...´" o b. "yo locutor doy por descontado que usted debería entender que ´es mejor aparcar el coche...´, lo cual no es el caso".

La nota irónica del caso b. surge típicamente de la brecha que separa lo hiptético ("yo doy por supuesto") de la *forma R* y lo fáctico. Downing (2006:41) apuntan para *surely* en inglés valores similares a los que conlleva

la forma R en este caso. La misma ambigüedad se da en *Surely, you must realise that it would be better to park your car in another place?* que en el ejemplo citado. En conclusión, en preguntas negadas con verbos de creencia y parecer, las *formas R* ofrecen las mismas vías inferenciales: puede ser confrontativo ("debería usted pensar así, lo que no parece ser el caso") o afiliativo ("doy por supuesto que usted piensa así, que es como yo pienso").

Otro tipo de preguntas retóricamente sesgadas con una forma R son las ilustradas en (64) – (66):

(64) ¿Quién no habrá dicho en el transcurso de los años, por entrecana que sea su condición, alguna frase hermosa. (El guitarrista 27)

La diferencia entre la *forma R* y el perfecto compuesto llano es en este caso mínimo. La suposición inherente a la *forma R* le da posiblemente al enunciado un tono de extrañeza y la sensación de que esto sería inimaginable "que no se haya dicho esto". El efecto pragmático de *¿Quién no ha dicho...?* es distinto, en cierto sentido cercano a una constatación. De todos modos, el sentido proposicional es en ambos casos "que todos hemos pronunciado alguna frase bonita."[98]. Se constata aquí la imposibilidad de emplear *deber* en estos contextos en que la modalidad epistémica está matizada por valores subjetivos (64 b. *¿Quién no debe haber dicho...?).
Entre los sentidos modales y pragmáticos que es suscpetible de expresar la *forma R* se debe mencionar incredulidad, sorpresa, deseo e impaciencia:

(65) "Nunca sabes nada. Puedes llegar a ser oficial mecánico. Ése es un buen oficio. ¿Me oyes? ¿No habrás vuelto a quedarte dormido?" "No." (El guitarrista 16)

(66) "¡Ay, Señor, de dónde te vendrá a todas horas ese sueño que tienes!" (El guitarrista 16)

En estas preguntas se sobreponen notas de sorpresa e incredulidad que provienen de la inferencia de un estado de cosas ("se nota perfectamente que te has quedado dormido", "tienes mucho sueño") de los que hay claros indicios, por poco imaginables que sean. En eso consiste la ironía y el efecto entre jocoso y reprobatorio.

7 Conclusión

No cabe duda de que las dos construcciones epistémicas tratadas aquí expresan sentidos similares. Fundamentalmente dan a entender que el locutor no sale garante del enunciado, sino que lo presenta como una conjetura basada en una inferencia que saca de distintos tipos de evidencias. En este sentido,

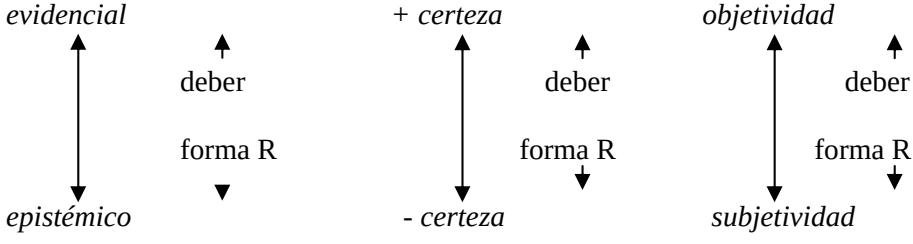
[98] La proximidad entre el empleo de la *forma R* y la forma llana se comprueba en el mismo ejemplo de *La guitarrista*. El pasaje continúa así: "¿Quién no ha inventado, al silbar una mañana a lo que salga, una triste balada? ¿Quién no ha saboreado la eternidad el escuchar al ruiseñor?".

en frases como “Carlos debe ser capaz de hacerlo” y “Carlos será capaz de hacerlo”, se apela a un conocimiento o convicción que permite sacar esta conclusión, siempre menos fuerte que un enunciado fáctico en presente. La evidencia de que se trata en estos enunciados no es una fuente de información que reproduce el locutor como en el caso del “hearsay”. Enunciados como los citados son siempre asumidos por el locutor y presentados como conjeturas.

Se ha constatado que la *forma R* y *deber* difieren en ciertos contextos. Siendo un verbo originariamente deóntico, *deber* rastrea un valor más fuerte. La necesidad deóntica se ha convertido en un valor afín en el campo epistomológico. Es decir, opinamos que *deber* indica que el vínculo entre evidencias e inferencia es de carácter más necesario, y por ende más objetivo. Imaginemos que un grupo de personas ha quedado sepultado bajo la nieve y que, por falta de aire, es sumamente improbable que estén con vida una hora después de la avalancha. El enunciado apropiado es “*Esa gente debe estar muerta*”, ya que la evidencia tiene carácter muy probable rayando en la seguridad. En este contexto, la *forma R* se tomaría como una ligereza, ya que expresaría una probabilidad que puede ser verdad o no.

En el caso de la *forma R*, por otro lado, el sentido epistémico proviene de una dislocación temporal, donde el futuro, de por sí irreal, se convierte en una conjetura acerca del presente. Se trata aquí suposiciones que, si bien están ancladas en evidencias, se formulan desde el horizonte del locutor como una sugerencia subjetiva. Pensamos que esta tendencia es lo que explica que la *forma R* se preste a distintos usos modales de carácter intersubjetivo. En el enunciado “*¡No creerás que él sea capaz de robar un auto!*”, la suposición va acompañada de una postura muy subjetiva: “no me entra en la cabeza que tú puedas creerlo”, lo cual le da un valor pragmático específico.

Para concluir, pretendemos que la *forma R* y *deber* epistémico ocupan posiciones algo diferentes respecto a tres parámetros que conciernen al grado de evidencialidad, al grado de certeza y al grado de subjetividad:



Bibliografía

Achard, M. 1998. Presentation of Cognitive structures – Syntax and Semantics of French Sentential Complements. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter.

Bermúdez, F. W. 2005. *Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista.* Tesis doctoral. Depto. de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos. Universidad de Estocolmo.

Coates, J. 1995. "The expression of Root and Epistemic Possibility in English". En: Bybee, J. y S. Fleischmann (eds.) *Modality in Grammar and Discourse*. London: Equinox Publishing Ldt. 55-66.

Downing, A. 2006. "The English Pragmatic Marker Surely and its Functional Counterparts in Spanish". En: Aijmer, K. y A-M. Simon-Vandenbergen (eds.) *Pragmatic Markers in Contrast.* Amsterdam *et al.*: El Sevier.

Butt, J. y C. Benjamin. 1998. *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. London. 2a. ed.: Edward Arnold.

Costa Campos, M. H. 1997. Tempo, Aspecto e Modalidade. Estudos de Linguística Portuguesa. Porto: Portto Editora.

Fant. L. 2006. "Discourse perspectives on modalisation: the case of accounts in semi-structured interviews". En: Klinge. A. y H. Hoeg Müller (eds.) *Modality. Studies in Form and Function.* London: Equinox Publishing Ldt.

Heine, B. 1995. "Agent-Oriented vs. Epistemic Modality. Some observations on German Modals". En: Bybee, J. y S. Fleischmann (eds.) *Modality in Grammar and Discourse*. London: Equinox Publishing Ldt. 16-53.

Herslund, M. 2005. "Subjective and Objective Modality". En: Klinge. A. y H. Hoeg Müller (eds.) *Modality. Studies in Form and Function.* London: Equinox Publishing Ldt.

Klinge, A. y H. Hoeg Müller (eds.). 2005. *Modality. Studies in Form and Function*. London: Equinox Publishing Ldt.

Kronning, H. 2002. Kunskapens källa och kunskapens styrka. Epistemisk konditionalis i franska som evidentiellt och modalt grammatiskt uttryck. Kungl- Vetenskaps- Samfundet i Uppsala. Årsbok 2002: Uppsala.

Kronning, H. 2005. *Om epistemiska uttryck i de romanska språken*. Uppsala universitet: Uppsala.

Langacker, R. 1987. *Foundations of cognitive grammar, part 1*. Stanford: Stanford University Press.

Lyons, J. 1977. *Semantics 1-2*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mithun, M. 1995. "On the Relativity of Reality". En: Bybee, J. y S. Fleischmann (eds.) *Modality in Grammar and Discourse*. London: Equinox Publishing Ldt. 367-388.

Nuyts, J. 2001. *Epistemic Modality, Language, and Conceptualization.* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Pietrandrea, P. 2005. Epistemic Modality. Functional properties and the Italian system. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Rojo, G. y A. Veiga. 1999. “El tiempo verbal, los tiempos simples”. En: Bosque, I. y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. 2867-2934.

Silva-Corvalán. C. 1995. “Interpretation of ´poder´ and ´deber´”. En: Bybee, J. y S. Fleischmann (eds.) *Modality in Grammar and Discourse*. London: Equinox Publishing Ldt. 67-105.

Traugott, E. C. y E. König. 1991. “The Semanitic-Pragmatics of Grammaticalization Revisited”. En: Traugott, E. C. y B. Heine (eds.) *Approaches to Grammaticalisation.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 189-218.

JUKKA HAVU

Universidad de Tampere

La perífrasis ‘acabar de + inf.*’: ¿una expresión resultativa o un pasado reciente?*

La perífrasis española *acabar de + inf.* posee dos valores claramente distintos, el de expresión fasal terminativa (ej. 1) y el de pasado reciente (ej. 2):

1. Ayer a las dos, Juan Luis acabó de cortar el césped.
2. Ayer a las dos, Juan Luis acababa de cortar el césped.

En el primero de estos ejemplos, la perífrasis *acabar de + inf.* es prácticamente sinónima de *terminar de + inf.*, otra perífrasis terminativa, mientras que en el segundo se trata de localizar el fin de la situación en un pasado reciente con respecto al punto de perspectiva temporal (*ayer a las dos*); esta segunda función no es compartida con la expresión *terminar de + inf.* En este estudio *acabar de + inf.* se refiere exclusivamente a la perífrasis de pasado reciente a no ser que explícitamente se mencione otra cosa.

La perífrasis de pasado reciente es una expresión plenamente gramaticalizada en español. El grado de gramaticalización la distingue de otras expresiones adverbiales no gramaticalizadas que también pueden ser utilizadas para localizar un evento en el pasado cronológicamente próximo al punto de perspectiva temporal (como p. ej. *hace poco [tiempo], ahora mismo, muy recientemente,* etc.). Queremos hacer hincapié en el hecho de que el pasado reciente es una categoría gramatical que forma parte del sistema verbal de varios idiomas; en las lenguas iberorrománicas el pasado reciente se construye como en español, por medio de la construcción *acabar de + inf.*, en francés por medio de la perífrasis *venir de + inf.*, (véase Havu 2007), mientras que en las lenguas germánicas, en finés y en estonio el pasado reciente se forma mediante partículas incorporadas al predicado.

En nuestro estudio sobre el sistema verbal del español contemporáneo considerábamos la perífrasis como un tiempo verbal independiente cuyas características se definían de la manera siguiente:

> El PRA (=pasado reciente actual) y el PRI (=pasado reciente inactual) son Tiempos verbales que se refieren a un evento semelfactivo acabado, visualizado desde la fase POST. En el PPT (=punto de perspectiva temporal) el estado resultante del evento terminado se considera psicológicamente relevante y de acuerdo con criterios subjetivos es corta la distancia cronológica entre le PPT y la situación. El PRA y PRI no excluyen el uso de localizadores temporales permitiendo así la existencia de dos referencias temporales dentro de un texto. Un evento expresado en PRA y PRI tiene que poder ser localizado y es, por lo tanto, generalmente incompatible con la negación /.../ (Havu: 1997: 353)

En el estudio sobre las construcciones perifrásticas del español de Olbertz (1998) y en el Diccionario de perífrasis verbales de García Fernández *et al.* (2006: 65-69), la perífrasis *acabar de + inf.* en su acepción de pasado reciente se clasifica como un perfecto resultativo:

> *Acabar de* + infinitivo (1)
> SIGNIFICADO
> Perífrasis aspectual resultativa /.../. Esta perífrasis focaliza el estado de cosas que sigue y es consecuencia o resultado del evento denotado por la forma verbal de infinitivo. Además, la construcción añade el significado de que el evento verbal es inmediatamente anterior al estado de cosas resultante. (García Fernández *et al.* (2006: 65)

En otras palabras, la perífrasis *acabar de + inf.* en su acepción de perífrasis de pasado reciente se asociaría a una expresión de estado resultante (véanse también Gómez Torrego 1988, Fernández de Castro 1990 y 2007, Laca 2000, Staib 2000, Camus 2004 etc.).

A pesar de lo dicho en los estudios anteriores, tenemos la impresión de que el análisis propuesto se basa en una interpretación incompleta de los valores temporales y aspectuales de la perífrasis, así como en una deficiente toma en consideración de las propiedades accionales del predicado. No nos parece evidente que el sentido de la perífrasis de pasado reciente sea el de "focalizar el estado de cosas que sigue y es consecuencia o resultado del evento denotado por la forma verbal de infinitivo". En otras palabras, nos parece difícil que p.ej. *Paco está aquí* sea una implicación estricta de *Paco acaba de llegar* y nos inclinamos a pensar que se trata más bien de una inferencia pragmática. Lo que es más, la perífrasis *acabar de + inf.* puede utilizarse también con verbos de actividad o con verbos momentáneos atélicos cuyo significado excluye la aparición de un estado resultante conceptualmente asociado a la acción expresada por el predicado.

La perífrasis de pasado reciente posee ciertas características específicas que la hacen diferente de muchas otras perífrasis. En primer lugar, la perífrasis *acabar de + inf.* en el sentido de pasado reciente no puede ser negada (véase Havu, en prensa). Si a la perífrasis se le aplica la negación, recupera el sentido primario, el de perífrasis terminativa (partimos de la supo-

sición que la acepción terminativa es cronológicamente anterior al sentido de pasado reciente):

3. Juan Luis acababa de escribir el artículo.
4. Juan Luis no acababa de escribir el artículo.

El ejemplo 4 significa algo así como *Juan Luis no llegaba a terminar el artículo* (véase también García Fernández *et al.*, 2006:67). Existen tan sólo tres casos en los que la negación es posible, (i) en construcciones adversativas (ej. 5 y 6), (ii) en interrogaciones directas y (iii) en interrogaciones indirectas:

5. Juan no acaba de SALIR, acaba de entrar.
6. Juan no ACABA de salir, ha salido ya hace bastante tiempo.
7. ¿No acaba de llegar María?
8. Me pregunto si no acabo de decir una tontería.

Este hecho, la incompatibilidad con la negación, es un fenómeno no compartido con otras construcciones que se pueden considerar como resultativas como *haber* + *participio* (en su acepción de perfecto resultativo, véase Havu, 1997: 216-225), *estar* + *participio* y *tener* + *participio*:

9. Antes se veía el mar, pero ahora han construido esos horribles rascacielos
y ya no se ve nada.
10. El café no está hecho todavía.
11. La cena, no la tengo preparada aún.

La perífrasis *acabar de* + *inf.* tampoco se comporta como las demás expresiones resultativas en lo que se refiere a la interpretación de los complementos temporales que hacen coincidir un evento con el punto de perspectiva temporal. El adverbio *ahora*, por ejemplo, sirve más bien para localizar el evento en el pasado que para establecer la simultaneidad con el punto de perspectiva temporal:

12. La biografía de Nureyev escrita por Watson, la primera que se ha publicado desde su muerte (y que <u>ahora acaba de salir</u> en edición de bolsillo en Gran Bretaña), /.../ (La Vanguardia, 30/06/1995 : RAFAEL RAMOS, T.I.S.A, Barcelona)
13. Cierta frustrada intervención de ETA en Galicia -como la que <u>acaba de producirse ahora</u> en A Coruña- motivó años atrás la protesta de los nacionalistas gallegos, quejosos por la injerencia de la banda armada vasca en los asuntos propios del país y de su territorio. (Faro de Vigo, 28/03/2001 : CRÓNICAS GALANTES)

El uso del adverbio *ya* también presenta propiedades idiosincrásicas. El ejemplo 14 parece perfectamente aceptable, mientras que el ejemplo 15 no lo es. En cambio, con el perfecto compuesto (u otra expresión de estado resultante) esta discrepancia no se realiza:

14. Juan acaba de llegar ya.
15. ?? Juan ya acaba de llegar.
16. Juan ha llegado ya.
17. Juan ya ha llegado.

El hecho de que el adverbio *ya* no pueda utilizarse como adverbio proposicional en combinación con un predicado construido con *acabar de + inf.* parece indicar que la causa de esta restricción es precisamente el significado de pasado reciente (y no de estado resultante) de esta expresión.

Una particularidad de la perífrasis *acabar de + infinitivo* es la indicada también por los autores del Diccionario de perífrasis verbales de García Fernández *et al.* (2006: 65, véase arriba). Dado que no es infrecuente que la perífrasis se combine con localizadores temporales exactos, aparece una curiosa combinación de dos referencias temporales:

18. James J. Cunningham, vicepresidente para Europa de la multinacional, declaró que a largo plazo ésta persigue el sumar a su actual liderazgo del mercado en España, Inglaterra y Bélgica los de Francia y Portugal. En Francia ya es el segundo proveedor y en Portugal acaba de introducirse hace un mes. (El País, 02/12/1986 : *Scott Paper fusiona sus dos empresas españolas,* Diario El País, S.A. (Madrid), 1986)
19. - ¡Estás loco! Pero si nos acabamos de comprar una casa en Lugo...- fue la primera reacción de Ana, la mujer con la que acababa de casarse hacía once meses. (López Alba, Gonzalo: *El relevo. Crónica viva del camino hacia el II Suresnes del PSOE. 1996-2000,* Taurus (Madrid), 2002)

En estos ejemplos, los eventos están localizados en un pasado relativamente lejano (sobre todo en el ejemplo 19, donde la distancia cronológica entre el evento y el punto de perspectiva temporal es particularmente larga) y, no obstante, el uso de la perífrasis *acabar de + inf.* parece dar la impresión de proximidad cronológica. A pesar de la compatibilidad ejemplificada en 20 y 21 el uso de *acabar de + inf.* en interrogaciones con un adverbio temporal interrogativo resulta totalmente agramatical:

20. * ¿Hace cuánto tiempo acaba de introducirse en Portugal?
21. * ¿Cuándo acababa de casarse con esa mujer?

La expresión *acabar de + inf.* puede utilizarse también con predicados cuyos rasgos no incluyen el de resultatividad, es decir, con predicados de

realización no transformativos, con predicados de estado transitorio y de actividad y con predicados momentáneos atélicos (los ejemplos 25 y 27 no son aceptados por todos los hablantes de español):

22. Paco acaba de estornudar, pero no es la gripe, es la pimienta negra.
23. Laura acaba de tocar la sonata para piano nº 23 en Fa menor.
24. El Sr. Roca acaba de saludar al Ministro de Educación.
25. La primera *semi* la dominaba Borja Carrasco dando espectáculo en el doble grande, seguido de Manuel Mateo, que acababa de estar enfermo, /../ (http://personales.ya.com/albericio/noticias/cronic.htm)
26. Acaba de suceder un nuevo temblor de 4.0 grados.
27. Estoy viendo el Tomate y la pre-despedida que está sucediendo con grandes dosis de sentimentalismo (Carmen Alcayde acaba de llorar en directo), /../ (http://www.blogalaxia.com/busca/alcayde)

Basta con comparar los ejemplos citados arriba con construcciones resultativas propiamente dichas (la sustitución por *estar* + *participio* es, por razones evidentes, imposible en el caso de predicados inergativos):

28. * La sonata está tocada.
29. * El ministro está saludado.
30. * Está sucedido un nuevo temblor.

Parece evidente que la perífrasis *acabar de* + *inf.* de los ejemplos 22-27 no puede considerarse como una expresión de 'estado resultante' visto que ningún estado resultante se produce después del término de las situaciones. En estos ejemplos la resultatividad debería considerarse más bien algo así como 'relevancia actual', concepto que tiene un carácter más bien impresionista.

De todo lo dicho arriba se desprende que el uso de la perífrasis del pasado reciente presenta varias propiedades idiosincrásicas; (i) es incompatible con la negación, (ii) la interpretación de los complementos temporales cambia con respecto a lo que se manifiesta en combinación con expresiones inequívocas de estado resultante, (iii) a pesar de poderse usar con expresiones de localización temporal pasada, la perífrasis no puede ir precedida de un adverbio temporal interrogativo y (iv) dado que la perífrasis es compatible con predicados no resultativos, la resultatividad no puede ser considerada como un rasgo semántico inherente al significado de la perífrasis.

Las características semánticas de las expresiones gramaticalizadas de pasado reciente son muy similares en varios idiomas. En las lenguas iberorrománicas y en francés el pasado reciente se expresa mediante una perífrasis verbal, en italiano y en rumano, así como en las lenguas germánicas y ugrofinesas, por medio de una partícula incorporada al predicado. En algunos estudios estas partículas se presentan como adverbios de tiempo, pero su grado de incorporación es tal que sólo difícilmente podrían considerarse

como adverbios independientes. En todas estas lenguas, el pasado reciente es incompatible con la negación y con interrogaciones encabezadas por un adverbio temporal interrogativo, p.ej. en inglés:

31. * He didn't just come // * He hasn't just come.[99]

Las partículas para expresar el pasado reciente no son utilizables como respuestas a una interrogación, fenómeno que las distingue de los complementos adverbiales independientes:

32. When did he come? - * Just.
33. When did he come? - A while ago.

Un elemento interesante en las lenguas que recurren a las partículas temporales para expresar el pasado reciente es el hecho de que en muchas, si no en todas ellas, la partícula puede emplearse tanto con un pretérito como con un perfecto (ejemplos en finés y estonio; la glosa PP significa *participio pasado*):

34.	Hän	tuli	juuri.	
	él/ella	venirPRET.3	justo	
35.	Hän	on	juuri	tullut.
	él/ella	serPRET3	justo	venirPP
36.	Ta	tuli	just.	
	él/ella	venirPRET.3	justo	
37.	Ta	on	just	tulnud.
	él/ella	serPRET	justo	venirPP

Este hecho indica que por lo menos en estas lenguas el sentido resultativo no puede considerarse como un componente semántico del pasado reciente dado que la relevancia actual se puede expresar recurriendo al perfecto compuesto.

¿Cuál es, entonces, el verdadero sentido de las expresiones de pasado reciente? En primer lugar, la distancia cronológica que existe entre el evento y el punto de perspectiva temporal se define a partir criterios subjetivos (recuperables, claro está, a nivel intersubjetivo) y puede variar considerablemente según el contexto (ejemplos aducidos ya en Havu 1997: 349 y también en García Fernández 2006: 66).

38. El tren acaba de llegar.
39. Los zoólogos brasileños acaban de descubrir en la selva amazónica un mamífero hasta ahora desconocido.

[99] Los ejemplos ingleses podrían considerarse gramaticales con el sentido de *He didn't just come, he's been there for a while already* donde se niega la información conferida por la partícula *just.*

Es evidente que en el segundo de estos ejemplos la distancia cronológica entre el evento y el punto de perspectiva temporal puede variar considerablemente y ser mucho más larga que en el ejemplo 29. Por consiguiente, el pasado reciente no sirve para localizar los eventos de una manera precisa, sino que la localización se efectúa a partir de criterios pragmáticos.

Sobre la base de los argumentos que se han presentado en este estudio, nos parece evidente que el sentido resultativo no puede ser un componente semántico de las expresiones de pasado reciente. En cambio, la brevedad de la distancia cronológica que separa el evento y el punto de perspectiva temporal es una constante que consideramos como el elemento semántico fundamental de todas las expresiones de pasado reciente, tanto en las lenguas que lo expresan por medio de construcciones perifrásticas como en las que lo hacen mediante partículas temporales. Por su parte, la relevancia actual del estado resultante de un evento localizado en el pasado reciente es, a nuestro parecer, una inferencia pragmática que estriba en la brevedad (subjetiva) de la distancia entre el evento y el punto de perspectiva temporal.

Bibliografía

Camus, B. 2004. "Perífrasis verbales y expresión del aspecto en español". En: García Fernández, L. y B. Camus (eds.) *El pretérito imperfecto*. Madrid: Gredos. 511-572.

Fernández de Castro, F. 1990. *Las perífrasis verbales en español. Comportamiento sintáctico e historia de su caracterización*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

___2007. "Relaciones entre flexión y perífrasis". En: Camus Bergareche, B. (ed.) *El tiempo y los eventos*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha. 77-94.

García Fernández, L.(ed.) 2006. *Diccionario de perífrasis verbales.* Madrid: Gredos.

Gómez Torrego, L. 1988. *Perífrasis verbales. Sintaxis, semántica y estilística*. Madrid: Arco/Libros.

Havu, J. 1998. *La constitución temporal del sintagma verbal en el español moderno.* Helsinki: Annales Academiæ Scientiarum Fennicæ, Humaniora 292.

___2007. "La expresión del pasado reciente en el francés contemporáneo: el carácter aspectuo-temporal de la perífrasis venir de + infinitivo". En: Camus Bergareche, B. (ed.) *El tiempo y los eventos*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

___(en prensa). "L'expression du passé récent et la négation". En: Floricic, F. y R. Lambert-Brétière (eds.) *La négation et les énoncés non susceptibles d'être niées*. TYPO 4, Cerlityp. Paris: Presses du CNRS. 39-51.

Laca, B. 2000. Les périphrases de phase en catalan contemporain. En: Staib, B. (ed.) *Linguistica romanica et indiana, Festschrift für Wolf Dietrich zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Günter Narr Verlag. 249-269.
Olbertz, H. 1998. *Verbal periphrases in a functional grammar of Spanish.* Berlín: Mouton de Gruyter.

Taina HÄMÄLÄINEN

Universidad de Helsinki

Delimitación aspectual y delimitación del objeto directo: estudio contrastivo finés-español

1 Introducción

¿Qué puede aportar un estudio contrastivo en dos idiomas tan diferentes como el finés y el español? Cuando menos, puede contribuir a ver el sistema estudiado de ambas lenguas desde el punto de vista de la lingüística universal: desde unas premisas comunes las lenguas construyen sistemas muy diferentes, que a primera vista no parecen tener ningún punto de contacto entre sí. Frecuentemente, un análisis más profundo revela que existen similaridades, aunque no necesariamente al mismo nivel morfosintáctico.

Los rasgos fundamentales del finés en lo relativo del presente estudio son los siguientes: (1) no tiene la categoría morfológica de artículos; (2) posee un rico sistema de declinación nominal, para la cual existen 15 casos diferentes; (3) tiene dos tiempos simples, el presente y el imperfecto, y dos tiempos compuestos, el perfecto y el pluscuamperfecto; el imperfecto corresponde tanto al pretérito indefinido como al pretérito imperfecto del español.

Lo esencial para nuestro estudio es que tanto el finés como el español tienen la categoría gramatical de aspecto verbal. En finés, el aspecto determina el caso del objeto directo, que puede estar en acusativo o en partitivo. En español, en cambio, el aspecto verbal está relacionado con el tiempo verbal. Lo interesante es que el aspecto finés parece tener ciertas correspondencias –aunque sean correspondencias complejas y parciales– tanto con el tiempo verbal del español como con la determinación en español: ausencia o presencia del artículo ante el objeto directo. Cuando se trata de nombres continuos o abstractos, el caso del objeto directo del finés está relacionado también con la cantidad, que puede ser determinada o indeterminada.

Nuestro objetivo es aportar algún punto de vista novedoso sobre el español, partiendo de la base de un estudio contrastivo, a la vez que contribuir a aclarar un problema contrastivo que da frecuentemente lugar a falsas analogías especialmente en la traducción. Nos proponemos estudiar las relaciones entre la determinación, la cantidad y el aspecto. Partiendo de un punto de vista contrastivo, nos planteamos las siguientes cuestiones relativas al espa-

ñol: (1) ¿Cuál es la relación entre la determinación y la cantidad? (2) ¿El aspecto verbal influye en la determinación del objeto directo?

2 Aspecto

2.1 Oposiciones aspectuales en finés y español

La oposición aspectual que determina el caso del objeto directo en finés es aquella que existe entre los verbos resultativos e irresultativos. Algunos verbos pertenecen únicamente a una u otra categoría, mientras que otros pueden aparecer tanto en contextos resultativos como en contextos irresultativos, incluso con el mismo objeto directo, dando así lugar a dos interpretaciones diferentes. El sintagma verbal es resultativo, como el nombre indica, cuando la acción conduce a un resultado, que frecuentemente consiste en un cambio en la referencia del objeto directo. El aspecto del verbo se manifiesta en el caso del objeto directo, que está en acusativo cuando el verbo es resultativo y en partitivo cuando el verbo es irresultativo. En (1) la terminación –*n* es el sufijo de acusativo.

(1)	Nuoret ryöstivät vanhuksen. *resultativo*	Los jóvenes robaron al/a un anciano.

Esta acción tiene el resultado concreto de que la persona robada pierde sus pertenencias.

En cambio, el verbo *tervehtiä*, 'saludar', es irresultativo, ya que la referencia del objeto directo no se ve afectado de manera concreta por la acción; en otras palabras, ésta no lleva a ningún resultado palpable. En (2) la terminación –a es el sufijo de partitivo.

(2)	Lapset tervehtivät opettajaa. *irresultativo*	Los niños saludaron al profesor.

Muchas veces un mismo verbo puede ser resultativo o irresultativo, de acuerdo con el significado global de la expresión. En (3), la terminación –ä es el sufijo de partitivo, y en (4) el acusativo es idéntico al nominativo, por ser objeto directo de un infinitivo:

(3)	Etsin pätevää sihteeriä. *irresultativo*	Busco una secretaria competente.
(4)	Sinun pitäisi etsiä itsellesi sihteeri! *resultativo*	¡Deberías buscarte una secretaria!

En (3) la búsqueda está en curso y no se sabe todavía cuál será el resultado; en (4) el hablante anticipa un resultado positivo. Conviene observar que la misma diferencia aspectual existe en español entre *buscar* y *buscarse*.

El aspecto télico es muy similar al aspecto resultativo; puede ser definido de la siguiente manera: “Un evento télico es un evento con un final en el tiempo expresado lingüísticamente” (Sánchez 2002: 13). La acción se da consumada con un punto final y culminante, como en *abrir la puerta, romper la ventana, matar una mosca, correr un kilómetro*. Los ejemplos (5) – (7) demuestran que el aspecto télico suele coincidir con el aspecto resultativo en contextos transitivos: si bien en el aspecto télico la atención se centra en el resultado, lo cierto es que el resultado requiere una acción consumada en el tiempo, por lo que hay un claro solapamiento entre los dos aspectos. En los siguientes ejemplos, *-n* es el sufijo de acusativo:

(5)	Mekaanikko on korjannut <u>auton</u>. *resultativo*	El mecánico ha reparado <u>el coche</u>. *télico*
(6)	Anna paistoi <u>munan</u>. *resultativo*	Anna frió <u>un huevo</u>. *télico*
(7)	Kuljettaja pysäytti <u>bussin</u>. *resultativo*	El chófer <u>paró el autobús</u>. *télico*

En todos los casos hay tanto un resultado como un punto final. El resultado de (5) es que el coche funciona nuevamente; en (6) el huevo crudo se ha convertido en un huevo frito, y en (7) la acción produce un cambio en el estado actual del autobús. En cada oración hay también un punto culminante, con el que la acción se da por consumada. En (7), por ejemplo, el punto culminante es el momento en que el autobús ya no está en movimiento. Con todo, en el capítulo 3 veremos que el aspecto resultativo y el aspecto télico no son lo mismo y no coinciden siempre.

Son verbos típicamente irresultativos en finés aquellos que denotan estado, sentimiento o emoción, como *säilyttää* ‘conservar’, *rakastaa* ‘querer’, *kunnoittaa* ‘respetar’, *ihailla* ‘admirar’ etc. Puede decirse que la acción es irresultativa bien porque la irresultatividad es inherente al significado del verbo, bien porque la acción no produce ningún cambio o resultado en la referencia del objeto directo. En ambos casos se trata de acciones no delimitadas o no consumadas. En el siguiente ejemplo, el resultado deseado no ha sido alcanzado; la terminación *–a* del objeto directo es el sufijo de partitivo:

(8)	Korjasin <u>autoa</u> pitkään, mutten saanut vikaa kuntoon. *irresultativo*	Estuve reparando <u>el coche</u> durante mucho tiempo, pero no pude arreglar la avería.

Obsérvese también que en las oraciones negativas el aspecto es siempre irresultativo, porque la propia negación hace que el objeto no se vea afectado:

(9) Anna ei lukenut kirjaa. Anna no leyó el libro.
irresultativo

2.2 Aspecto léxico y aspecto gramatical

El aspecto léxico es propiedad semántica inherente al significado del verbo al señalar de qué manera la acción verbal afecta al objeto directo. En los verbos transitivos, una acción télica implica que el objeto se vea afectado en su totalidad para que la acción pueda darse por consumada.

Hay que distinguir, no obstante, entre acción concluida y tiempo concluido. El hablante puede hacer referencia a un tiempo pasado inconcluso. Todo tiempo pasado ha concluido, pero el hablante puede situarse a aquel tiempo pasado y presentarlo como un tiempo inconcluso; lo es en aquel punto de tiempo en el que se sitúa el hablante. El tiempo contemplado desde un momento que no es el momento del habla es conocido con el nombre de tiempo relativo. He aquí una importante característica del sistema temporal del español. En (10) el tiempo pasado está en curso en el momento en el que se sitúa el hablante:

(10) A las tres el tráfico estaba caótico.

Frente al aspecto léxico, que es esencialmente una propiedad del propio verbo, el aspecto gramatical está relacionado con el tiempo verbal: aquellas acciones que están consumadas en el tiempo tienen aspecto perfectivo, mientras que son imperfectivas las acciones que están en curso en el tiempo en que se sitúa el hablante.

El aspecto léxico y el aspecto gramatical del español no coinciden: tanto en el presente como en el pasado imperfecto (es decir, no concluso), que son los tiempos imperfectivos, pueden producirse acciones conclusas. En (11) y (12) hay una acción que es télica desde el punto de vista de aspecto léxico, pero imperfectiva desde el punto de vista de aspecto gramatical:

(11) ¿Tienes calor? Espera, abro la ventana.

(12) Por las mañanas Pablo siempre abría la ventana.

La acción de abrir la ventana es ciertamente télica: tiene un punto culminante. Sin embargo, en (11) la acción no se ha producido todavía, sino que es anticipada por el hablante. En (12) se trata de acciones consumadas reiteradamente, sin que la reiteración tenga un límite; cada acción individual tiene un punto final y culminante, pero la reiteración no lo tiene. En (11) la acción está inconclusa en el tiempo; en (12) las acciones están conclusas en un tiempo inconcluso o, dicho de otro modo, la reiteración no está conclusa.

También puede darse reiteración de acciones individualmente consumadas en el presente, con lo cual el aspecto es imperfectivo si la reiteración no tiene un punto final expresado:

(13) Pablo aparca el coche siempre delante de la puerta.

En la pasiva de verbos télicos no parece existir la posibilidad de anticipación en el presente, quizá por el diferente valor estilístico de la pasiva (por lo que el tiempo verbal referido para cualquier acción anticipada es el futuro). Esto hace que el siguiente tipo de ejemplo no es, en general, considerado como viable en español:

(14) (?)El ladrón es detenido por la policía.

La razón está en que *detener el ladrón* denota un hecho que tiene un punto de consumación, pero no lo tiene el tiempo presente, por se un "tiempo en curso". Esto ya lo señala Gili Gaya: "Nadie dice, en efecto, *la puerta es abierta por el portero* (...)" (1973: 124). Quizá se podría admitir (14) en algunos contextos limitados, por ejmplo como pie de una fotografía periodística, que capta una acción en el momento en que se está produciendo.

2.3 Similaridades y diferencias entre el finés y el español.

Como hemos visto, el aspecto irresultativo del finés exige objeto directo en partitivo. De acuerdo con la gramática del finés de Buchholz, escrita en alemán, el objeto directo está en partitivo cuando se trata de acción en curso, y en acusativo cuando la acción está conclusa o conduce a un resultado (2004: 163-164). Tales definiciones parecen casi idénticas a las del aspecto gramatical perfectivo e imperfectivo en español. Sin embargo, las oraciones (15)-(17) demuestran importantes diferencias entre el finés y el español. En los siguientes ejemplos, la terminación –ä es el sufijo de partitivo y la terminación –n el sufijo de acusativo en singular y –t en plural[100]:

(15)	Luin lehteä kaksi tuntia. *irresultativo*	(?)Leí el periódico durante dos horas. / Estuve dos horas leyendo el periódico.
(16)	Aamuisin Anna avasi radion. *irresultativo*	Por las mañanas Anna encendía la radio.
(17)	Isäni tapasi puhdistaa kengät joka päivä. *irresultativo*	Mi padre solía limpiar los zapatos todos los días.

En (15) el aspecto es irresultativo en finés, porque la acción está inconclusa: la frase no implica que el hablante haya leído el periódico hasta el final. El hecho de que el tiempo al que se refiere el hablante haya concluido no influ-

[100] En plural el acusativo es idéntico con el nominativo; en rigor -t es la terminación del plural de nominativo, y el acusativo no tiene terminación.

ye en la elección del caso (Buccholz 2004: 163). En esto el finés se diferencia claramente del español, donde el aspecto gramatical es perfectivo porque ha concluido el tiempo del que se habla (véase el capítulo 4 para la incompatibilidad del adverbial *durante x tiempo* con acciones télicas). En (16) y (17) la acción conduce a un resultado en finés, y el aspecto es resultativo a pesar de que se habla de un tiempo pasado inconcluso; en español el aspecto léxico es télico, pero el aspecto gramatical es imperfectivo.

El aspecto del finés es esencialmente una categoría léxico-semántica, independiente del tiempo verbal. El aspecto influye en el caso del objeto directo, pero no en el tiempo verbal; del mismo modo, la delimitación del tiempo no afecta al aspecto. En español, en cambio, es necesario distinguir entre el aspecto léxico y el aspecto gramatical; para la elección del tiempo verbal, lo decisivo es el aspecto gramatical. En finés la categoría de aspecto gramatical no existe. El aspecto del finés no tiene en cuenta la delimitación o consumación del tiempo, sino únicamente la de la acción: si la acción se presenta como incompleta o infructuosa, el aspecto es siempre irresultativo, aunque el tiempo esté delimitado. Esta diferencia queda patente también en el ejemplo (18), donde hay una clara delimitación temporal de la acción (la terminación *–a* es el sufijo de partitivo):

(18)	Odotin <u>sinua</u> puoli viiteen asti. *irresultativo*	<u>Te</u> esperé hasta las cinco. *atélico - perfectivo*

El aspecto es irresultativo en finés, puesto que la acción no da fruto. El aspecto del finés no afecta al tiempo verbal. En español la acción de esperar a alguien es atélica, pero la delimitación del tiempo hace que el aspecto gramatical sea perfectivo.

Como hemos visto, la reiteración puede cambiar el aspecto en español, cuando la delimitación temporal afecta a cada acción individual, pero no a la reiteración en sí. En finés, únicamente el adverbial *aina* (siempre) indica que se trata de una acción reiterada:

(19)	Odotin <u>sinua</u> aina puoli viiteen asti.	Te esperaba siempre hasta las cinco.

3 Cantidad y determinación

El partitivo del finés tiene también otra función esencial: la de expresar cantidad indeterminada con nombres continuos, incluyendo los plurales de nombres discontinuos; las terminaciones *–a, -ta, -ja* son sufijos de partitivo en (20)-(23):

(20)	Anna juo <u>kahvia</u>.	Anna bebe <u>café</u>.
(21)	Tarvitsen <u>rahaa</u>.	Necesito <u>dinero</u>.

(22) Aion ostaa suklaata. Voy a comprar chocolate.

(23) Olen ostanut kirjoja. He comprado libros.

El partitivo como expresión de cantidad indeterminada es indiferente al aspecto verbal; puede aparecer tanto en contextos resultativos como en contextos irresultativos. Esto hace que el aspecto resultativo del finés no coincida siempre con el aspecto télico del español: el verbo *ostaa*, 'comprar', es resultativo en finés, salvo que la acción de comprar haya sido interrumpida o por otra razón haya quedado inconclusa. En (23) no es éste el caso, y la acción es resultativa; el partitivo indica simplemente que la acción ha afectado a una cantidad indeterminada de libros. No obstante, en español el aspecto de (23) es télico de acuerdo con la definición de la telicidad: no hay un punto culminante explícito con el que la acción pueda darse por consumada.

Como vemos, el partitivo de los ejemplos anteriores corresponde a la ausencia de artículo en español. La pregunta que surge es la siguiente: ¿la ausencia de artículo guarda relación con la cantidad también en español? Es decir, ¿los nombres continuos sin artículo son expresiones cuantitativas? Se trata de un tema que ha sido objeto de debates en la lingüística española. La cuestión está en si *libros* en (23) debe considerarse como expresión cuantitiva o expresión genérica. Brenda Laca, entre otros, considera los nombres continuos sin artículo (escuetos) como esencialmente expresiones genéricas; uno de los argumentos que esgrime es la agramaticalidad del siguiente ejemplo (Laca 1996: 244-245):

(24) *Escribí cartas en dos horas.

El argumento para defender el carácter genérico, no cuantitativo, de los nombres continuos escuetos es el siguiente: si el nombre llevase un cuantificador tácito, no se entendería por qué (24) es agramatical frente a (25), donde hay un cuantificador expreso:

(25) Escribí varias cartas en dos horas.

De acuerdo con Laca, el plural escueto no es compatible con contextos télicos, razón por la que (24) es inaceptable.

Estamos de acuerdo con Laca en que *cartas* no es una expresión cuantificada. El ejemplo (24) es agramatical también en su versión finesa, por la misma razón que lo es en español: el aspecto léxico de la expresión excluye la presencia de un adverbial del tipo *en x tiempo***.** La terminación *–itä* es el sufijo de partitivo en plural:

(26) *Kirjoitin kirjeitä kahdessa tunnissa. *Escribí cartas en dos horas.

El complemento adverbial *en x tiempo* implica una acción conclusa, lo que entra en contradicción con el aspecto irresultativo en finés. No obstante, en las siguientes oraciones el plural escueto parece admitir el adverbial *en x* tiempo:

(27)	Aprenda idiomas en dos meses.	Oppikaa kieliä kahdessa kuukaudessa.
(28)	Es un cineasta muy eficiente, que hace largometrajes en una semana.	Hän on tehokas elokuvaohjaaja, joka tekee pitkiä elokuvia yhdessä viikossa.
(29)	Vendió casas enteras en pocas semanas.	Hän möi kokonaisia taloja muutamassa viikossa.

Las oraciones (27)-(29) son viables también en su versión finesa, con objeto directo en partitivo. La razón de la admisibilidad de estos ejemplos es que en cada uno de ellos se trata de una serie de acciones individuales: en (27) se entiende, con toda probabilidad, que el cliente va a aprender un idioma a la vez en dos meses. También (28) y (29) son concebibles como una sucesión de acciones individuales. Las acciones aisladas, con objeto directo en singular, sí admiten el adverbial *en x tiempo*. El siguiente ejemplo es de Marín (2000: 25):

(30) Manolo escribió una tesis en cuatro meses.

De la misma manera:

(31) Escribí una carta en diez minutos.

(32) Encontré novio en dos días.

Lo que distingue la oración (24), inadmisible, de (27)-(29), que deben considerarse como aceptables, es un factor que tiene que ver con lo que Laca niega: la cuantificación. Estamos plenamente de acuerdo con Laca en que el plural escueto no es una expresión cuantificada; tampoco lo es el singular escueto de un nombre continuo. En cambio, lo que caracteriza a (24) es precisamente la indeterminación cuantitativa o, dicho de otro modo, la no delimitación. En *escribí cartas*, el plural escueto *cartas* es un nombre cuantitativamente indeterminado, lo cual no significa que contenga un cuantificador tácito. En esto *cartas*, como expresión cuantitativamente no delimitada (o determinada), se opone a *las cartas*, que tiene, a su vez, el rasgo de delimitación (o determinación) cuantitativa.

Lo cierto es que el partitivo de cantidad indeterminada del finés corresponde invariablemente en español a la ausencia de artículo ante el objeto directo consistente en un nombre continuo en singular o nombre discontinuo

en plural[101]. En los siguientes ejemplos, las terminaciones *–a, -ttä* son los sufijos de partitivo singular y la terminación *–ja* es el sufijo de partitivo plural:

(33)	lisätä suolaa	añadir sal
(34)	synnyttää vihaa	generar odio
(35)	menettää rahaa	perder dinero
(36)	tarvita yksinäisyyttä	necesitar soledad
(37)	ostaa autoja	comprar coches

En cada una de las oraciones anteriores se podría insertar un cuantificador ante el nombre: *añadir un poco de sal, generar mucho odio* etc. No obstante, el sentido de la expresión resultante es, evidentemente, diferente, puesto que los sintagmas nominales de (33)-(37) son expresiones cuantitativamente indeterminadas.

Los mismos objetos directos llevan artículo en español en otros contextos, en los que el objeto directo del finés está también en partitivo:

(38)	välttää suolaa	evitar la sal
(39)	suvaita vihaa	tolerar el odio
(40)	palvoa rahaa	adorar el dinero
(41)	vihata yksinäisyyttä	detestar la soledad
(42)	ihailla autoja	admirar los coches

Estas expresiones no admiten un cuantificador ante el nombre, ni en finés ni en español: **evitar un poco de sal, *tolerar mucho odio, *adorar bastante dinero* etc. La clave de la aparente contradicción entre los ejemplos (33)-(37) y (38)-(41) está, desde el punto de vista del finés, en la diferente función del partitivo en ambos grupos: en el primer grupo el partitivo marca indeterminación cuantitativa, en el segundo grupo aspecto irresultativo. Nótese que los verbos del segundo grupo son verbos de estado, que figuran entre los verbos que son siempre irresultativos en finés. Es cierto que en algunos casos aislados el objeto directo de (38)-(42) puede admitir un cuantificador, pero nunca

[101] Los plurales escuetos son también clasificables como nombres continuos, aunque en singular sean nombres discontinuos. Los plurales escuetos responden al criterio de la acumulatividad, tal como es definido por Garrido (1995: 272): ”si algo es *agua*, también es *agua* cualquier parte de ello”. De la misma manera, son *libros* cualquier parte de un conjunto no delimitado de *libros*.

sin que la oración cambie de sentido. En finés, el cuantificador insertado es complemento adverbial del verbo, independientemente de que esté delante del nombre:

(43) *vihata paljon* yksinäisyyttä *odiar mucho* la soledad

En español se pueden admitir algunas expresiones del tipo *tolerar mucho alcohol*, pero con un sentido diferente del que tiene en (39), ya que *tolerar* significa aquí algo así como *poder ingerir* o *poder tomar*, mientras que en (39) el sentido de *tolerar* es aproximadamente el mismo que el de *transigir*.

El paralelismo entre los nombres continuos singulares y los nombres discontinuos plurales consiste en su acumulatividad (ver nota 2). Otros autores hablan de la homogeneidad, que de acuerdo con la definición tomada de Marín (2000: 28) es ”una propiedad formal que se define del siguiente modo: un SN o un SV x es homogéneo si una parte de la denotación de x puede servir también como denotación de x”. Si tomamos una parte de la denotación de *café*, el resultado sigue siendo *café*. Exactamente lo mismo vale para los nombres discontinuos plurales: si tomamos una parte de la denotación de *libros*, el resultado sigue siendo *libros*.

Laca considera que los plurales escuetos son indiferentes al número (propiedad denominada *anumericidad* por la autora (Laca 1996: 243). Prueba de ello es también el siguiente ejemplo:

(44) ¿Hay coches en la calle? –Sí, uno.

La indeterminación cuantitativa permite, en efecto, la posibilidad de que la cantidad sea precisada por medio de un cuantificador. La relación entre *coches* y *uno* en (44) es la misma que la que existe entre *café* y *mucho* en (45):

(45) ¿Bebe usted café? –Sí, muchísimo.

Los nombres homogéneos se caracterizan por la presencia del factor [-del], no delimitado, que equivale a indeterminación cuantitativa: se trata de una masa o un conjunto de objetos ni cuantitativa ni numéricamente delimitado. Los nombres no homogéneos contienen el rasgo [+del], delimitado. *Libros* se refiere a un conjunto no delimitado y *los libros* a un conjunto delimitado de libros.

4 Aspecto y delimitación del objeto directo

No sólo los nombres, sino también los verbos tienen propiedades próximas a la delimitación y no delimitación. El concepto de homogeneidad verbal ha sido objeto de interés en varios autores en los últimos años; la definición de la homogeneidad del nombre es aplicable también a los verbos: un SN o un SV x es homogéneo si una parte de la denotación de x puede servir también como denotación de x (Marín 2000: 28). Los verbos homogéneos contienen,

por lo tanto, el rasgo [-del] y los verbos no homogéneos el rasgo [+del]. Los verbos atélicos son homogéneos:

(46) Pablo quiso a su mujer, hasta que un día apareció en su vida Lucía.

La interrupción del estado de *querer* no impide que la primera parte de la oración sea cierta. La analogía con los nombres homogéneos es clara: si Pablo toma un poco de café y deja la mitad del café sin tocar, sigue siendo cierto que tomó café, y si Pablo quiere a su mujer durante un tiempo y después deja de quererla, sigue siendo cierto que la quiso.

También son homogéneos las acciones télicas con aspecto gramatical imperfectivo:

(47) Pablo tomaba el café siempre frío.

En (47) se trata de una serie no delimitada de acciones individuales télicas: [*tomar el café*] + [*tomar el café*] + [*tomar el café*] (...). Cada acción aislada es delimitada, pero la reiteración no lo es, por lo que la acción verbal en su conjunto presenta el rasgo [-del]. No hay, por lo tanto, una correspondencia directa entre la telicidad y la delimitación.

Así, la no delimitación verbal está relacionada tanto con el aspecto léxico como con el aspecto gramatical; en el primer caso se trata de una propiedad semántica inherente al verbo, en el segundo caso de la imperfectividad o perfectividad de la acción (acción en curso / acción consumada).

En cuanto al finés, García-Miguel (2002) habla de "afección parcial" en un interesante ensayo en el que analiza, entre otras cosas, la transitividad en finés. Los verbos irresultativos son por su naturaleza de afección parcial, al no conducir a un resultado. También la cantidad indeterminada es un caso de afección parcial; en las gramáticas finesas se habla tradicionalmente de "objeto parcial" y "objeto total", términos recogidos también en Hakulinen y Karlsson (1979: 185). La diferencia entre el objeto parcial y total se manifiesta en español en la oposición entre *tomar(se) el café* y *tomar café*.
También en español el aspecto está estrechamente relacionado con la delimitación nominal. Es precisamente la interacción entre el aspecto y la determinación la que excluye la presencia del adverbial en los siguientes ejemplos:

(48) *Escribí las cartas durante dos horas.

(49) *Bebió el café durante cinco minutos.

(50) *Escribí cartas en dos horas.

(51) *Bebió café en cinco minutos.

El adverbial *durante x tiempo* dosifica el tiempo; es compatible sólo con aquellos contextos en los se deja abierta la posibilidad de continuar la ac-

ción. Requiere, por tanto, que el objeto directo contenga el rasgo [-del]. A su vez, *en x tiempo* indica cuánto tiempo lleva completar la acción; sólo puede aparecer en aquellos contextos en los que el objeto directo contiene el rasgo [-del]. Esto nos deja con las siguientes posibilidades:

(52) Escribí cartas durante dos horas.

(53) Bebió café durante dos horas.

(54) Bebió el café en cinco minutos.

(55) Bebía el café siempre en cinco minutos.

Vemos que el aspecto gramatical no impone obstáculos: también las acciones imperfectivas son compatibles con *en x tiempo* y las acciones perfectivas con *durante x tiempo*. Ello es así porque la posibilidad de continuación de la acción está presente en (52) gracias al rasgo [-del] del objeto directo (*escribí cartas durante dos horas y por la tarde escribiré más*), y en (55) se trata de un conjunto no delimitado de acciones aisladas, a las que se puede aplicar individualmente el adverbial *en cinco minutos*: [bebía el café en cinco minutos] + [bebía el café en cinco minutos] + (...).

La acción es atélica y no delimitada en (52) y (53), pero télica y delimitada en (54). En (55) tenemos un caso especial: la acción *beber el café* es télica, pero la repetición no tiene delimitaciones, por la que la acción global es atélica y presenta el rasgo [-del].

El aspecto atélico nos rinde situaciones inversas: los verbos atélicos con el rasgo [-del] aparecen con *durante x tiempo*, pero no con *en x tiempo*:

(56) Reinó el país durante dos décadas.
(57) *Reinó el país en dos décadas.

Vamos a contrastar brevemente estos puntos de vista con el finés. Las traducciones de (49)-(51) son inaceptables también en finés, por las mismas razones de incompatibilidad que en español. No obstante, la versión finesa de (48) debe considerarse admisible:

(58)	Kirjoitin <u>kirjeitä</u> kaksi tuntia. *aspecto*: *irresultativo* *objeto directo*: [-del] / [+del]	Escribí <u>las cartas</u> durante dos horas. Escribí <u>cartas</u> durante dos horas.

La razón está en que el objeto directo está en partitivo, lo que indica que el aspecto es irresultativo y que la acción puede continuar. El partitivo del finés puede, en efecto, indicar bien irresultatividad de la acción, como aquí, bien cantidad indeterminada del objeto directo. Aquí la presencia del adverbio impone la interpretación irresultativa. En cuanto a la determinación o indeterminacion cuantitativa del objeto directo, la oración es ambigua.

La doble función del partitivo permite las siguientes posibilidades en finés a partir del sintagma *freír arenques*; la terminación *–ita* es el sufijo de partitivo en plural:

(59)	Anna paistoi silakoita ja pani ne lautaselle.	Anna frió arenques y los metió sobre el plato.
	aspecto: resultativo	
	objeto directo: [-del] = cantidad indeterminada	
(60)	Astuin keittiöön ja näin, että Anna paistoi silakoita.	Entré en la cocina y vi que Anna freía (los) arenques.
	aspecto: irresultativo	
	objeto directo: [-del] o [+del]	

En (59) el partitivo del objeto directo expresa cantidad determinada y la acción es resultativa; en (60) expresa aspecto irresultativo de la acción verbal, sin decir nada sobre la delimitación o no delimitación del objeto directo. En español estas diferencias se manifiestan en el tiempo verbal y la ausencia o presencia del artículo.

La delimitación es una característica conjunta del verbo y el objeto directo. *Escribió cartas* y *escribía cartas* son acciones no delimitadas, homogéneas. *Escribió las cartas* es una acción delimitada. Hasta aquí, la delimitación parece coincidir con la telicidad. No obstante, *escribía las cartas* demuestra la diferencia esencial entre la homogeneidad o no delimitación verbal y el aspecto léxico: puede tratarse de una reiteración, con lo que la reiteración en sí implica la homogeneidad, si bien cada acción aislada es delimitada. También puede tratarse de una acción captada en el momento en que se produce, cuando aún está inconclusa:

(61) La seguí para comprobar que echaba las cartas al buzón.

Este tipo de consideraciones nos hacen plantearnos también la cuestión de la inclusividad del nombre determinado, concepto definido por Hawkins (1978: 157-159) para el inglés. La inclusividad significa que la referencia del nombre determinado consiste en la totalidad de objetos o masa que satisfacen la descripción. Lyons (1999: 11), por su parte, señala que el significado del artículo determinado *the* del inglés es muy parecido al de *all*. El sentido totalizador del artículo determinado en español puede apreciarse en (62):

(62) Se tomó el café y se fue.

No obstante, el sentido totalizador, próximo al de *todo*, proviene del aspecto télico de la acción: cuando hay un punto culminante sin el cual la acción no puede darse por consumada, se entiende también que la acción verbal afecta a la totalidad de la referencia del objeto directo; si no, no habría un punto culminante, sino que la acción podría siempre continuar. En (63) y (64), en cambio, no hay sentido de totalización, sino tan sólo de delimitación:

(63) Entré en la cocina y vi que Pablo se estaba tomando el café que había dejado sobre la mesa por la mañana.

(64) Pruebe usted el vino.

En (63) la acción puede ser interrumpida antes de llegar a su término, y en (65) la acción no puede afectar, en ningún caso, más que a una pequeña cantidad de vino. Lo único que señala el artículo determinado en ambas expresiones es que hay una cantidad delimitada de líquido para ser bebida o probada.

5 Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos querido destacar los vínculos entre el aspecto verbal y la determinación en español. Nos hemos servido del finés para aportar un punto de vista tipológico a nuestro análisis del español; al fin y al cabo, categorías como delimitación, homogeneidad y determinación son categorías interlingüísticas, que aparecen bajo una u otra forma morfosintáctica en numerosas lenguas, quizá todas. Lo que nos ha interesado es comparar, en este sentido, a dos lenguas tipológicamente tan alejadas entre sí como son el finés y el español.

En la introducción de este estudio nos planteamos la cuestión sobre la relación entre la determinación y la cantidad. Tal relación existe; el artículo determinado funde en su significado, efectivamente, el rasgo [+del]. De la misma manera, la falta de artículo ante nombre homogéneo es señal de que el nombre en cuestión contiene el rasgo [-del]. La delimitación no significa totalización, y la falta de artículo ante un nombre homogéneo no significa cuantificación tácita. La delimitación entra en interacción con el aspecto léxico, la telicidad. La respuesta a la segunda pregunta que nos planteamos en la introducción (¿el aspecto verbal influye en la determinación del objeto directo?) es, por tanto, también afirmativa. La determinación, como hemos visto, contiene el rasgo de delimitación, además de señalar que se trata de algo ya consabido o ya mencionado. La telicidad exige un objeto directo delimitado: *escribió las cartas*. Lo inverso no ocurre, sin embargo, con la atelicidad: en una expresión atélica el objeto directo puede ser delimitado o no delimitado: *escribió cartas, escribía cartas, escribía las cartas*. El objeto directo *cartas* hace referencia a un conjunto no delimitado de cartas; la acción puede continuar, por lo que es, en su conjunto, una acción atélica. En *escribía las cartas* hay un conjunto delimitado de cartas, pero la acción está en curso, o bien se trata de una reiteración no delimitada, por lo que la expresión es atélica.

Tanto el español como el finés expresan lingüísticamente el rasgo de delimitación del objeto directo, si bien de dos maneras diferentes: el español a través del artículo, el finés a través del aspecto verbal, el cual se manifiesta en el caso del objeto directo. La lingüista alemana Elisabeth Leiss (2000) dice, de hecho, que el artículo y el aspecto son dos caras de una misma mo-

neda. Donde no aparece el artículo, generalmente entra en juego el aspecto gramatical. El español y el finés parecen, en efecto, corroborar la tesis de Leiss.

La diferencia esencial entre el finés y el español está, en este sentido, en que el español conoce también un aspecto gramatical, el cual, por otra parte, es decisivo para la elección del tiempo verbal. El finés no conoce la categoría de aspecto gramatical. El aspecto léxico irresultativo tiene una función doble de expresar acción no conclusa, incompleta, en curso etc. y, por otra parte, cantidad indeterminada independientemente de que se trate de una acción conclusa o inconclusa. Esto hace que *escribió cartas* y *escribía las cartas* tengan la misma traducción en finés. En español el aspecto léxico está en interacción con la determinación, mientras que el aspecto gramatical constituye una especie de plano superior capaz incluso de "anular" el aspecto léxico, como vemos en frases como *Anna siempre encendía la radio*, donde el aspecto léxico es télico, pero la repetición no delimitada de las acciones hace que, en realidad, la expresión sea globalmente atélica. El aspecto gramatical no es una categoría interna del sintagma verbal, como el aspecto léxico. Aunque la acción verbal, tomada en aislamiento, esté consumada, otros factores en el contexto pueden cambiar el estatus aspectual del sintagma verbal.

Bibliografía

Buchholz, E. 2004. *Grammatik der finnischen Sprache*. Bremen: Hempen Verlag.

Chesterman, A. 1991. *On definiteness. A study with special reference to English and Finnish*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Miguel, E. 1999. "El aspecto léxico". En: Bosque, I. y V. Demonte (eds.) 2002. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española.* Madrid: Espasa Calpe. 2971-3060.

García Miguel, J. M. 2002. "Casos, objeto y transitividad en fines (con breves referencias a sueco, gallego y español)". En: Báez, I. y M. R. Pérez (eds.) *Estudios filológicos en homenaje a José Antonio Fernández Romero*. Vigo: Universidad de Vigo. 117-141.

Garrido, J. 1996. "Sintagmas nominales escuetos". En: Bosque, I. (ed.) *El Sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española.* Madrid: Visor Libros. 269-338.

Gili Gaya, S. 1973. *Curso superior de sintaxis española.* Barcelona: Bibliograf.

Hakulinen, A. y F. Karlsson. 1979. *Nykysuomen lauseoppia.* Jyväskylä: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Havu, J. 1997. *La constitución del sintagma verbal en el español moderno*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.

Hawkins, J. A. 1978. *Definitess and indefiniteness. A Study in Reference and Grammaticality Prediction*. London: Croom Helm.

Hämäläinen, T. 2004. *La dimension referencial y atributiva de las expresiones determinadas e indeterminadas*. Helsinki: Helsinki University Press.

Jackendoff, R. 1991. "Parts and boundaries". *Cognition* 41. 9-45.

Laca, B. 1996. "Acerca de la semántica de los plurals escuetos del español". En: Bosque, I. (ed.) *El Sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española.* Madrid: Visor Libros. 241-268.

Leiss, E. 2000. *Artikel und Aspekt. Die grammatischen Muster von Definitheit*. Berlin: Walter de Gruyter.

Lyons, J. 1999. *Definiteness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marín Gálvez, R. 2000. *El componente aspectual de la predicación.* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. www.tesisenred.net.

Sanz, M. y I. Laka. 2002. "Oraciones transitivas con SE. El modo de acción en la sintaxis". En: Sánchez López, C. (ed.) *Las construcciones con SE.* Madrid: Visor Libros. 311-343.

Vendler, Z. 1979. *Linguistics in Philosophy.* Ithaca: Cornell University Press

Ilpo KEMPAS

Universidad de Ciencias Aplicadas de Seinäjoki

La elección entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto en el español peninsular en relación con la distancia temporal y el origen geográfico del informante: caso 'hace dos minutos' / 'hace dos horas'

1 Introducción

En el presente artículo, consideramos la elección entre el pretérito indefinido (en adelante "PI") y el pretérito perfecto (en adelante "PP") aorístico (denominado también 'perfectivo') en el español peninsular desde el punto de vista de la distancia entre el evento y el momento del enunciado ('hace dos minutos' frente a 'hace dos horas'), teniendo en cuenta la variación diatópica. Además, consideramos la frecuencia del tradicional subjuntivo de imperfecto (*cantara* / *cantase*) frente a la del PP de subjuntivo (*haya cantado*), también de valor Aoristo, cuando en la oración aparece el complemento adverbial temporal (en adelante: "CA") '*hace dos horas*'.

Nuestro principal objetivo es estudiar empíricamente en qué medida se refleja la diferencia semántica entre los CCAA '*hace dos minutos*' y '*hace dos horas*' en la elección entre ambos tiempos por los informantes peninsulares, teniendo en cuenta que el propio proceso de gramaticalización del PP presenta diferencias regionales incluso en el seno del español peninsular "estándar" –en el que no están incluidas las variedades habladas en la antigua zona dialectal asturleonesa ni en el dominio lingüístico gallego, que, en sentido estrecho, no han experimentado el cambio anterior (Gili Gaya 1993: 161; Zamora Vicente 1967: 208). Los hablantes peninsulares suelen opinar que si el evento es cercano, se usa el PP, e, inversamente, si es lejano, se usa el PI. No obstante, Berschin (1976: 74–76), que estudió la distribución entre el PI y PP en el español peninsular, llegó a la conclusión de que el aumento de la frecuencia del PI y el correspondiente decrecimiento de la del PP no ocurren de forma lineal, esto es, en una sola dirección. El presente estudio se propone evaluar la realización de la linealidad en relación con la distancia temporal entre los puntos de tiempo designados por '*hace dos minutos*' y '*hace dos horas*'.

Como método, usamos la prueba de evocación, que consiste en invitar a informantes a rellenar un cuestionario con oraciones con espacios vacíos. El grupo meta del estudio está compuesto por estudiantes universitarios. La prueba de evocación se realizó entre hablantes nativos de español y hablantes cuyo idioma materno es otro idioma peninsular (catalán/euskera) distinto del español en distintos puntos geográficos de la España peninsular, con el objetivo de encontrar posibles diferencias geográficas. Su presencia significaría que el proceso de gramaticalización del PP no hubiera avanzado por todas partes con el mismo paso.

El presente artículo es parte de un estudio más amplio sobre el uso de los tiempos verbales aorísticos en el español peninsular, cuyos resultados pueden consultarse en Kempas (2005) y Kempas (en prensa a). Antes de nuestro estudio, la distribución entre el PI y el PP nunca se había estudiado sistemáticamente desde la perspectiva de la variación diatópica intrapeninsular, lo que en algunos casos incluso parece haber dado lugar a percepciones erróneas. Por ejemplo, hemos visto en blogs de Internet que los hispanoamericanos creen a menudo que el PP de hecho prevalece en el español peninsular.

Cabe mencionar también la idea reiterada en la bibliografía de que el uso del PP sería propio del español de Madrid en particular (p. ej. Alarcos Llorach 1994: 167; Gili Gaya: 1993: 160). No obstante, una prueba de evocación realizada por Berschin (1976: 98) no demuestra ninguna diferencia estadísticamente significativa entre los madrileños y los demás peninsulares. Nosotros también presentaremos algunos resultados de Madrid, que permitirán evaluar la aserción anterior.

2 Antecedentes: la aoristización del PP en español

En cierta medida, el campo semántico del PP del español (*he cantado*) ha experimentado una ampliación, un cambio aspectual y la introducción subsiguiente de este tiempo con su nuevo valor en nuevos contextos temporales. Es un proceso de gramaticalización, que le ha ocurrido también al perfecto compuesto de algunas otras lenguas románicas (como el francés) y no románicas (como el alemán estándar). En un proceso de gramaticalización, los lexemas se convierten en morfemas gramaticales o los morfemas gramaticales aumentan su carácter gramatical (Kuryłowicz 1965: 69). En los casos que trataremos, el cambio producido se relaciona, pues, con un morfema gramatical, la perífrasis *haber* + participio.

El PP tiene tradicionalmente el valor aspectual *Perfecto*, llamado también “Anterior” (en adelante: “PERF”):

(1) a) El hombre *ha estado* en la Luna. (perfecto experiencial)

b) *He trabajado* mucho últimamente. (perfecto continuativo)

El aspecto PERF focaliza la relevancia del evento para el momento de referencia. El evento se ha producido o empezado a producirse antes del momento de referencia, que en el caso del pretérito perfecto coincide con el momento de la enunciación (Comrie 1976: 52; Bybee, Pagliuca y Perkins 1991: 53; García Fernández 2000: 49; Lindstedt 2000: 371). Debido al hecho de que el PERF expresa la relación entre un evento y el momento de referencia, el PERF difiere en cierta medida de los demás aspectos gramaticales. Por ello, hay autores que no consideran PERF como un aspecto (Comrie 1976: 52). Uno de ellos es Alturo (1999: 161), que distingue entre anterioridad y no anterioridad (= +PERF/-PERF) como propiedades relacionadas con lo que la autora denomina 'orientación'. Esta autora se refiere al PERF con el término sinónimo "Anterior", usado también en el llamado "enfoque Bybee–Dahl" (p. ej. Dahl 2000: 7), que –a diferencia de otros muchos autores– no distingue entre tiempo y aspecto, sino combina ambos bajo el término común de "gram".

El PP ha empezado a usarse para expresar además el valor aspectual *Aoristo* o *Perfectivo* (en adelante: "AOR"). Se trata, pues, de la acumulación de dos valores aspectuales. En el aspecto AOR, el evento se visualiza como un conjunto independiente, con límites estrictos (Schwenter 1994: 73–75; Serrano 1994: 39; Thieroff 2000: 276–277; García Fernández 2000: 48; Carrasco 2000: 23).

En español, el PI (*canté*) es aorístico por naturaleza. Como única excepción, se pueden mencionar determinadas variedades del español americano, como la rioplatense (Lipski 1996: 95; Kempas 2006: 104–105). En éstas, el PI puede usarse para expresar también el valor Perfecto (p. ej. '*aún no llegó*', '*aún no cumplí 50 años*, en lugar de '*aún no ha llegado*' y '*aún no he cumplido*', respectivamente).

En consecuencia, en ciertas variedades del español, el aspecto AOR es codificado tanto por el tradicional PI como por el PP de valor AOR, de introducción más reciente. En español, la aoristización del PP se limita a dos regiones geográficas, a la España peninsular (excepto los dialectos asturleoneses y el dominio lingüístico gallego) así como a determinada zona sudamericana, que comprende el noroeste de Argentina y al menos parte de Bolivia y del Perú (Kany 1969: 199; Alarcos Llorach 1994: 167; Gili Gaya 1993: 160; Lapesa 1981: 590; Donni de Mirande 1992: 655–670). Por lo tanto, ni el español canario ni la mayoría de las variedades americanas han experimentado esta evolución; en éstos se sigue usando el PI en casos donde en la Península se usa el PP –o como única alternativa:

(2) 'Perdona, *no he oído* lo que *has dicho*' (pasado inmediato)

o en alternancia con el PI:

(3) 'Juan *me llamó* hace media hora' o 'Juan *me ha llamado* hace media hora'

Como ilustran los ejemplos que acabamos de citar, en el español peninsular, la aoristización del PP se ha producido principalmente al referirse a eventos pasados *hodiernales*, sucedidos durante el día de la enunciación, en el "hoy" del hablante. Algunas otras lenguas románicas donde el perfecto compuesto ha experimentado un proceso evolutivo similar –como el francés, italiano "estándar" y el rumano– difieren del español por haber introducido el PP de valor AOR también en los contextos prehodiernales, esto es, anteriores al día en que se produce la enunciación. También en las variedades del español que presentan la aoristización del PP se han registrado indicios de la extensión incipiente del PP a contextos prehodiernales (Schwenter 1994; Serrano 1994, Kempas 2006), pero como fenómeno parece ser mucho más común en la zona sudamericana arriba mencionada, que constituye una excepción en el seno del español de América (Kempas 2006).

3 Método y material

De acuerdo con el título del presente artículo, nos concentraremos en la variación que existe en el seno de la coexistencia del PI y el PP aorístico en el español peninsular. En este caso, el área dialectal asturleonesa y el dominio lingüístico del gallego, cuya preferencia por el PI está bien documentada en la bibliografía, están excluidos del análisis.

Los datos se recogieron a través de un cuestionario, que fue rellenado por informantes españoles peninsulares de habla española en 1) Madrid, 2) Zaragoza, 3) Granada, 4) Santander, 5) Tolosa, 6) Barcelona y 7) Castellón entre junio de 2005 y marzo de 2007. Entre los informantes, hay además hablantes bilingües que indican que su idioma materno no es el castellano sino otro idioma peninsular (euskera: 35, catalán: 22, valenciano: 23). El número total de oraciones en el cuestionario es de diecisiete; de ellas, cuatro son relevantes para el presente estudio:

(4)a. Mi mujer me ____ hace dos minutos y me ____ que ____ el pollo en el horno.
b. Lo siento, pero su tren _____ hace dos minutos.
c. Los abuelos _____ aquí hace dos horas y ahora están en el salón.
d. Es probable que las chicas _____ de compras hace dos horas.

Cabe señalar que el cuestionario incluía oraciones de evocación de distintos tipos y en ninguna ocasión estos dos CCAA estaban cerca uno de otro. Por tanto, está excluida la posibilidad de que la presencia de ambos en el mismo cuestionario haya condicionado las frecuencias de uso de los dos tiempos verbales de valor AOR.

La mayoría de los entrevistados (n=378) son estudiantes universitarios, aunque entre ellos hay también representantes de otras categorías profesionales. No obstante, a todos los informantes se les puede considerar como representantes de la norma culta. Si exceptuamos a cinco entrevistados, que no indican su sexo, 236 (63,3 %) de los informantes son mujeres y 137 (36,7 %) hombres. Todos los informantes son originarios del área abarcada por el

español peninsular –en el que incluimos en el presente estudio también las zonas bilingües del País Vasco y Cataluña–.

Los informantes provienen de las siguientes localidades:

Prueba de Madrid (N= 41): Madrid (37), Móstoles (1), Cáceres (1), Valencia (1), San Sebastián (1)

Prueba de Zaragoza (N= 51): Zaragoza (33), Huesca (4), Soria (1), Calatayud (1), Fraga (1), Mas de las Matas: (1), Andorra (1), Graus (1), Codos (1), Galluz (1), Paracuellos de Jiloca (1), Lleida (1), Bardallur (1), La Almunia de Doña Gomina (1); Logroño (1), Teruel (1)

Prueba de Granada (N=44): Granada (20), Marbella (3), Otura (2), Benalla (1), Huesa (1), Hueneja (1), Cabra (1), Canices (1), Alcalá la Real (1), Campillo Arenas (1), Arroyo del Ojanco (1), Jimena (1), Baza (1), Elche (1), La Línea (1), Salobreña (1), Alhama de Granada (1), Algeciras (1), Alaior (Menorca) (1), Almería (1), Carcabuey (1), Priego de Córdoba (1)

Prueba de Santander (N= 59): Santander (25), Torrelavega (10), El Astillero (5), Reinosa (4), Cantabria (3), Los Corrales de Buelna (2), Cabezón de la Sal (1), San Román de Cayón (1), Laredo (1), Penagas (1), Carasa (1), San Vicente de la Barquera (1), Aneto (1), Miengo (1), San Felices de Buelna (1), (no indicada) (1)

Prueba de Tolosa (N= 67): Tolosa (46), Ibarra (14), Villabona (2), Amaroz (1), Albeztur (1), Afallo (1), Zirkuzil (1), Irura (1)

Prueba de Barcelona (N=60): Barcelona (29), San Boi (3), L'Hospitalet de Llobregat (3), Badalona (2), Mataró (2), Sant Feliu Llobregat (1), El Prat de Llobregat (1), Vilafranca del Penedés (1), Sax (1), Gerona (1), Pinedo de Mar (1), L'Empordà (1), Terrasses (1), Sant Andreu de la Barca (1), Molins de Rei (1), Sant Feliu de Codines (1), Viladecans (1), Ripoll (1), Sitges (1), Esparreguera (1), Artesa de Lleida (1), Premià de Mar (1), Cádiz (1), Sabadell (1), Sta Coloma de Grammet (1), (no indicada) (1)

Prueba de Castellón (N=56): Castellón (17), Valencia (6), Vila-real (4), Vall d'Uixó (3), Burriana (3), Vinaròs (2), Almassora (2), Alcora (2), Manises (2), Benicassim (1), Bellreguard (1), Fortanete (1), Villena (1), Teruel (1), Alquerías del Niño Perdido (1), Cabanes (1), Cullera (1), Tavernes de la Valldigna (1), Gandia (1), Silla (1), Almenara (1), Betxí (1), Bellus (1), no indicada (1)

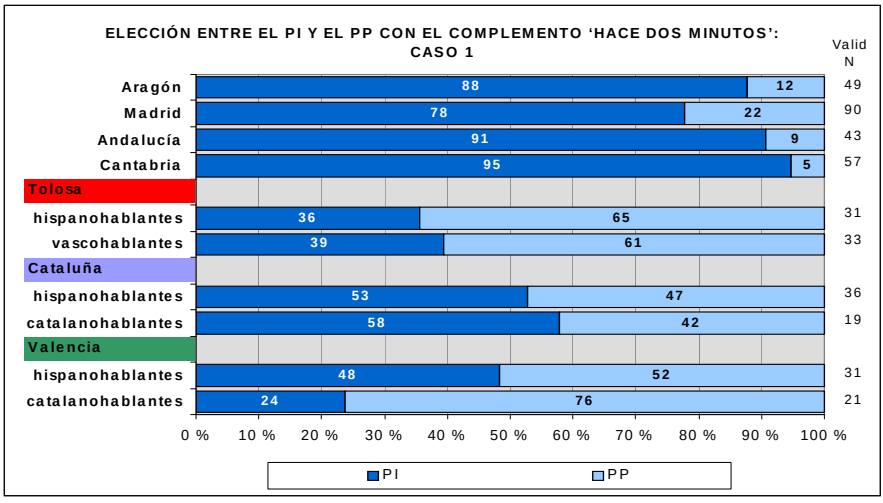
Se observa que la mayoría de los informantes son originarios de las ciudades de Madrid, Zaragoza, Granada, Santander, Tolosa, Barcelona y Castellón. Aunque algunos no son originarios de las zonas que circundan los lugares de realización de las pruebas, no lo consideramos como motivo suficiente para excluir de la consideración las respuestas en cuestión. Las pruebas de Zaragoza, Granada, Santander y Barcelona incluyen más informantes de fuera de

estas capitales provinciales. Por eso, a continuación nos referiremos a estas últimas con los términos “Aragón”, “Andalucía”, “Cantabria”, “Cataluña” y “Valencia”, respectivamente.

4 Resultados

El siguiente cuadro ilustra distribución entre el PI y el PP cuando como CA de la oración figura ‘*hace dos minutos*’:

Cuadro 1: ’Mi mujer me ____ hace dos minutos y me --- que --- el pollo en el horno.’



En primer lugar, el cuadro 1 demuestra que, pese a la breve distancia temporal que existe objetivamente entre el momento de la enunciación y el evento pasado, en algunas zonas se registran frecuencias muy elevadas del PI. Esto es interesante teniendo en cuenta la obligatoriedad del uso del PP cuando el evento referido acaba de suceder (cf. ej. 2). Este resultado ilustra, pues, la gran diferencia en la naturaleza de los contextos de pasado inmediato (hace unos escasos segundos) y los de pasado cercano.

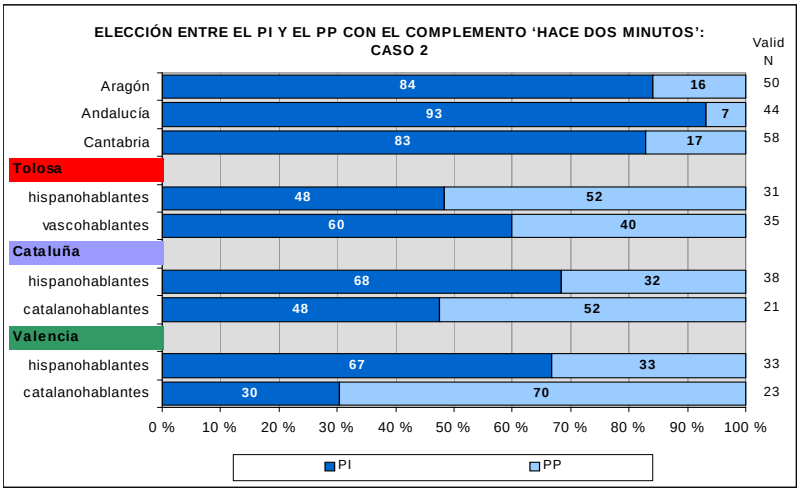
La variación diatópica está presente en gran medida. Se observa el predominio del PP en el País Vasco. En ese sentido, Valencia ocupa el segundo lugar después de Tolosa. También Cataluña puede incluirse en el mismo grupo con las zonas anteriores. En cambio, las mayores frecuencias del PI se registran en Cantabria, Andalucía y Aragón. Entre las zonas que demuestran una preferencia por el PI figura también Madrid, aunque con una frecuencia ligeramente inferior.

Se observa que en las zonas bilingües, con excepción de Valencia, las respuestas de los hispanohablantes nativos y los hablantes de la lengua regional coinciden, lo que sugiere que las tendencias registradas en esas zonas son

típicas de estas últimas, y no condicionadas por el idioma materno del hablante. No obstante, la diferencia evidente entre los hispanohablantes y los valencianohablantes merece atención: los resultados que presentaremos en lo que sigue demostrarán si se trata de un resultado aislado o si este patrón se repite también en los demás casos.

Los resultados recogidos para la segunda oración con el CA '*hace dos minutos*' se ilustran en el siguiente cuadro:

Cuadro 2: 'Lo siento, pero su tren _____ hace dos minutos.'



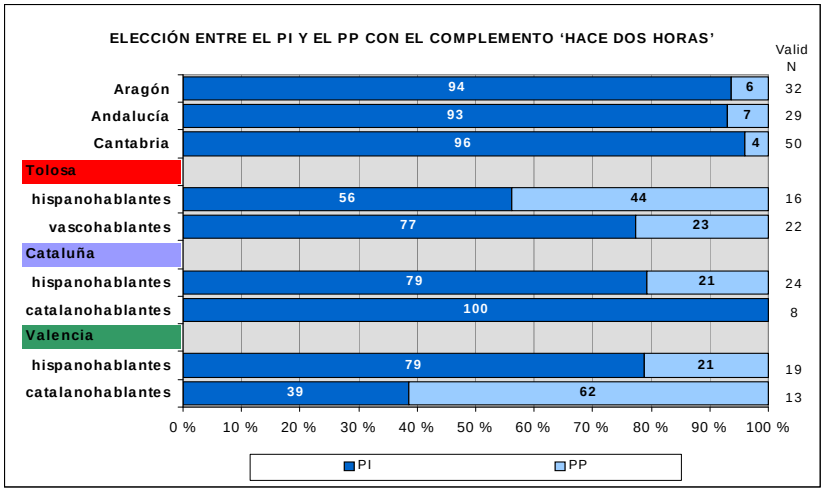
El cuadro anterior presenta bastante semejanza con el cuadro 1. Observamos la absoluta preferencia por el PI en Aragón, Andalucía y Cantabria –esta vez no tenemos resultados de Madrid. Sin embargo, las pruebas realizadas en las zonas bilingües presentan ahora más variación interna. Se plantea como posibilidad la influencia del catalán en las respuestas de los catalanohablantes, porque esta vez la frecuencia del PP resulta más elevada entre estos últimos que entre los hispanohablantes tanto en Cataluña como en Valencia. A diferencia del español, en catalán, el uso del perfecto compuesto es obligatorio para expresar eventos pasados hodiernales de valor AOR (Eberenz 1977: 518; Alturo 1999: 162), p. ej. '*el seu tren ha marxat fa dos minuts*'.

En lo que se refiere a la muestra de Tolosa, se observa que el PI predomina entre los vascohablantes (60 %), presentando una frecuencia claramente inferior en los hispanohablantes (48 %). También el cuadro 1 presenta el mayor uso del PI entre los vascohablantes, pero la diferencia entre ambos grupos es mucho menor (38 % frente al 36 %), que entra dentro del margen de error. Para poder considerarse una tendencia, debería repetirse en el cua-

dro siguiente, relacionado con el CA '*hace dos horas*'. Se plantea si el uso de tiempos verbales en euskera tiene algún rasgo que influya de la manera anterior en la elección de los tiempos verbales por vascohablantes. Lo interesante es que, basándonos en el manual de euskera de Gereño (1981) y la gramática de Zubiri (2000), el auxiliar correspondiente al PP español parece ser en euskera la única opción en los contextos hodiernales, mientras que el uso del auxiliar correspondiente al PI español está reservado a los contextos prehodiernales. Teniendo en cuenta esto, se podría esperar que, al hablar español, los vascohablantes presentasen un mayor uso del PP – contrariamente a los cuadros 1 y 2.

En el cuadro siguiente, el CA incluido en la oración se refiere a un evento mucho más lejano en la línea temporal, producido "hace dos horas":

Cuadro 3: 'Los abuelos _____ aquí hace dos horas y ahora están en el salón'



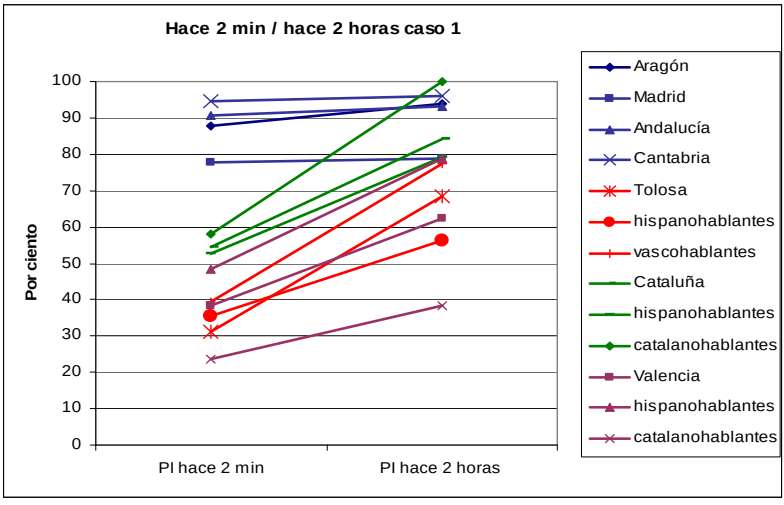
Otra vez, observamos la frecuencia altísima del PI en Aragón, Andalucía y Cantabria. Un detalle que llama la atención es que todos los catalanohablantes de Cataluña emplean el PI en sus respuestas, lo que parece contradictorio teniendo en cuenta el resultado ilustrado en el cuadro 2. No obstante, se nota que el número de los informantes es sólo de ocho, lo que pone en duda la fiabilidad de las respuestas en cuestión. Este número muy reducido se explica, a su vez, por el uso del presente de indicativo por los informantes ('…*están aquí hace dos horas*…') en el ejemplo en cuestión.

En cambio, la diferencia entre los hispanohablantes y los catalanohablantes, registrada en los cuadros 1 y 2, se mantiene en la muestra valenciana.

En la muestra realizada en Tolosa, los vascohablantes siguen presentando una preferencia por el PI, aunque, como señalamos más arriba, este resultado es contradictorio desde el punto de vista de la sintaxis verbal del euskera.

¿Aumenta la frecuencia general del PI cuando '*hace dos minutos*' se reemplaza por '*hace dos horas*'? Consideremos los dos cuadros siguientes (4 y 5), relacionados con los dos ejemplos con el CA '*hace dos minutos*'[102]. El primero, donde como punto de comparación figura basado el ej. (4a), esto es, '*Mi mujer me ____ hace dos minutos...*', presenta unas diferencias interesantes entre las pruebas:

Cuadro 4: cambios en las frecuencias del PI entre '*hace dos minutos*' y '*hace dos horas*'



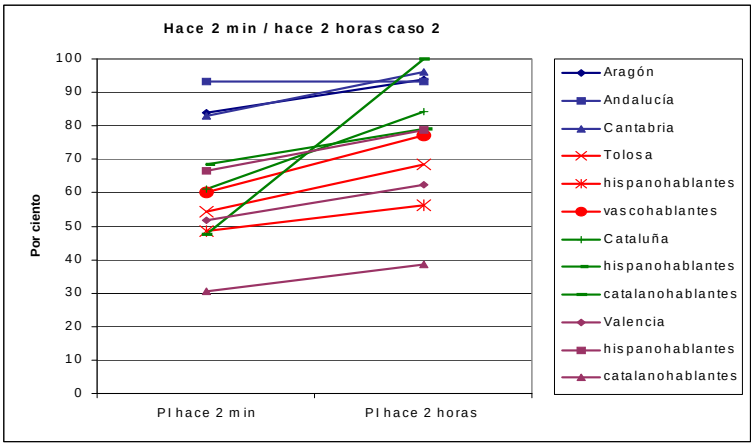
Del cuadro anterior se desprende que las muestras se dividen en dos grupos. Las que presentaban las menores frecuencias del PI con '*hace dos minutos*'– e, inversamente, las mayores frecuencias del PP– exhiben un impresionante aumento de la frecuencia del PI. Al mismo tiempo, las muestras con altas frecuencias del PI se mantienen en el mismo nivel o presentan una ligera subida. Los informantes originarios de Cataluña alcanzan el mismo nivel que los aragoneses, madrileños, andaluces y cántabros.

Debido al número muy reducido de respuestas, hay que desconfiar del valor relacionado con los catalanohablantes de Cataluña (cf. lo señalado más arriba).

[102] Para Madrid, la frecuencia del PI con el CA '*hace dos horas*' se obtuvo a través de otro cuestionario, que incluía la misma oración de evocación. Este cuestionario se utilizó para recoger datos sobre el uso prehodiernal del PP (véase Kempas 2006).

Lo señalado sobre el cuadro 4 corresponde en grandes líneas también al cuadro 5, basado esta vez en el ej. (4b), esto es, '… *su tren* _____ *hace dos minutos*':

Cuadro 5: cambios en las frecuencias del PI entre *'hace dos minutos*' y *'hace dos horas*', caso 2



Sin embargo, en comparación con el cuadro 4, el aumento general de la frecuencia del PI resulta algo menos acusado.

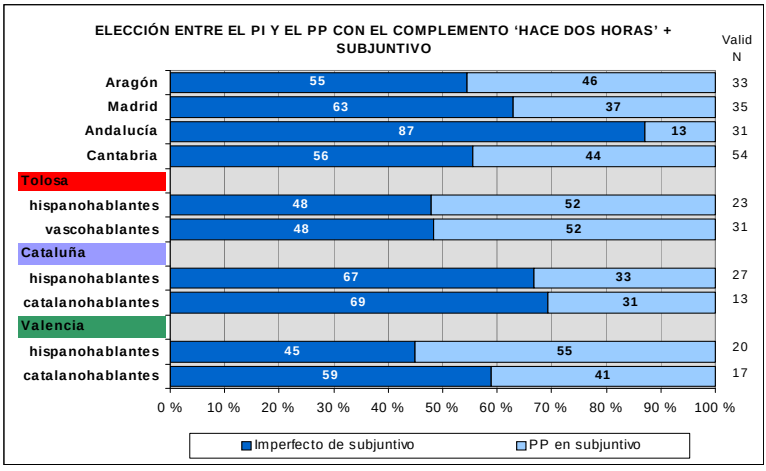
En consecuencia, los resultados ilustrados en estos dos cuadros sugieren que a medida que crece la distancia temporal entre el evento y el momento de la enunciación, aumenta la frecuencia del PI y, inversamente, disminuye la del PP. Como resultado es interesante, porque, como señalamos en el apartado 1, según Berschin (1976: 74–76) lo anterior no ocurre de forma lineal en el español peninsular. Observamos que, en el caso de '*hace dos minutos*' y '*hace dos horas*', el cambio frecuencial entre el PI y el PP puede considerarse lineal, basado en el tiempo real concurrido. No obstante, a pesar de la linealidad observada entre los CCAA anteriores, compartimos plenamente la postura de Berschin sobre la no linealidad de la distribución entre el PI y el PP en el español peninsular por lo general (véase p. ej. Kempas, en prensa d).

Nos interesábamos también por la realización del subjuntivo del pasado cuando en la oración figura el CA '*hace dos horas*', usado con un predicado en infinitivo en el cuadro 3. Nuestra premisa es, pues, que también el modo subjuntivo encierra distintos aspectos gramaticales, como el AOR, como demuestra Carrasco (2000). Puede plantearse si la gramaticalización del PP de indicativo ha tenido, por analogía, como "subproducto" la introducción del PP de subjuntivo al lado del tradicional imperfecto de subjunti-

vo. Esto ha ocurrido en francés, donde la gramaticalización del PP ha llegado más lejos.

Los datos del cuadro 6 confirman la presencia de esa tendencia analógica también en el español peninsular:

Cuadro 6: 'Es probable que las chicas _____ de compras hace dos horas'



En primer lugar, el cuadro anterior demuestra con claridad que la sustitución del imperfecto de subjuntivo por el PP de subjuntivo de valor AOR existe como fenómeno en el español peninsular. Además, según toda probabilidad, se explica por la analogía con la aoristización del PP de indicativo. Cabe observar que el PP de subjuntivo de este valor existe en español también independiente del proceso de aoristización producido en ciertas variedades del mismo, p. ej:

(5) El que te *haya dicho* eso es un mentiroso. (Pérez Saldanya 1999: 3269)

El PP del ejemplo anterior representa la lectura AOR si el evento referido se produjo una vez, la PERF si debe interpretarse como repetido (perfecto continuativo). En cambio, el ejemplo siguiente, citado (con otros fines) por Veiga & Mosteiro (2006: 271) recibe solamente la lectura PERF:

(6) Aunque *no hayan terminado* aún sus tareas, diles que vengan enseguida.

En el ejemplo anterior, el evento representa más bien un estado que continúa durante el momento de la enunciación; en esto, también la presencia de la negación desempeña un papel importante.

No obstante, desde el punto de vista del aspecto gramatical, el modo subjuntivo presenta muchos más problemas de interpretación que el indicati-

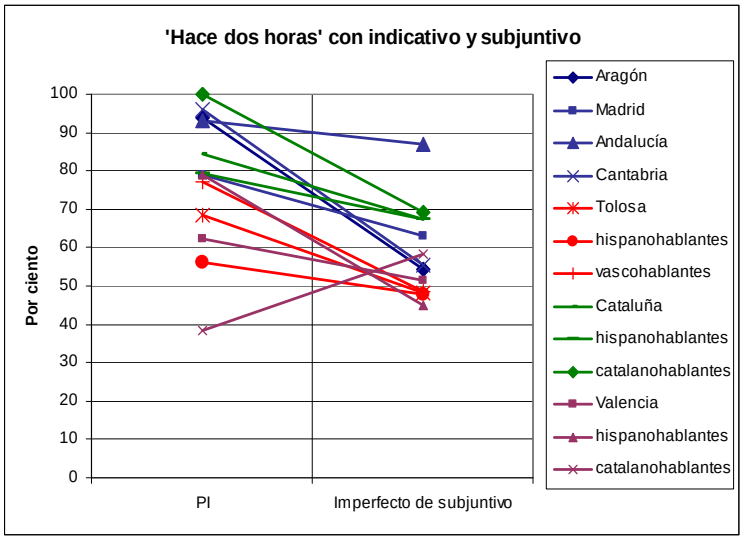
vo. Por razones prácticas, no los plantearemos aquí. Sin embargo, lo esencial es que, en el nivel práctico, las categorías de aspecto y modo convergen –aunque en la tradición gramaticográfica suelen tratarse por separado–.

En comparación con los casos anteriores, en las zonas bilingües las diferencias entre los dos grupos de informantes se igualan y, en el caso de Valencia, las frecuencias incluso cambian de orden.

Si equiparamos concientemente el PP de subjuntivo de valor AOR con el PP de indicativo, observamos un importante aumento de la frecuencia de la forma compuesta ((*se*) *hayan ido*, *hayan salido*) cuando el predicado está en subjuntivo. Además, este cambio se produce incluso en las muestras que en los cuadros anteriores presentan una absoluta preferencia por el PI. Sólo la muestra andaluza sigue prefiriendo claramente la forma simple, el imperfecto de subjuntivo ((*se*) *fueran*, *salieran*).

Este cambio es evidente en el siguiente cuadro número 7, donde la frecuencia general de la forma simple se reduce en beneficio de la compuesta cuando '*hace dos horas*' aparece en una oración cuyo predicado está en subjuntivo. Un cambio opuesto se registra sólo entre los informantes valencianos de habla catalana:

Cuadro 7: influencia del modo (indicativo/subjuntivo) del predicado en la realización del tiempo pasado aorístico



A estas alturas, es prematuro afirmar que la subjuntividad del predicado tiende a fomentar el uso de la forma compuesta. Hacen falta más pruebas y más resultados empíricos, pero como problema es interesante.

5 Conclusiones y discusión

En primer lugar, se puede concluir que los cambios registrados en las frecuencias del PI y el PP cuando '*hace dos minutos*' se reemplaza por '*hace dos horas*' corresponden a la idea que los propios peninsulares suelen tener sobre la distribución de ambos tiempos. Suelen opinar que la frecuencia del PI aumenta a medida que crece la distancia entre el evento y el momento de la enunciación. Aunque este es el caso con los CCAA en cuestión, no es generalizable a otros CCAA hodiernales (p. ej. Kempas, en prensa d). Basándose sólo en estos dos CCAA, sería prematuro generalizar el resultado anterior incluso a los otros CCAA del mismo tipo, esto es, '*hace X horas*'.

El resultado sí pone de manifiesto que los informantes son capaces de percibir instintivamente la diferencia que en términos absolutos existe entre los dos puntos en la línea temporal, lo que se refleja en su actuación lingüística. En términos objetivos, la diferencia temporal entre un minuto y una hora es fácil de percibir. Sin embargo, se puede plantear si los hablantes perciben con la misma claridad la diferencia entre, digamos, dos horas y cuatro horas –lo que se reflejaría en la elección entre el PI y el PP–. Esto debería estudiarse mediante una nueva prueba empírica. Hemos visto que Aragón, Andalucía y Cantabria presentan frecuencias muy elevadas del PI y sólo un ligero aumento en éstas cuando el CA '*hace dos minutos*' se sustituye por '*hace dos horas*' (cuadros 3, 4 y 5). Parece poco probable que la frecuencia del PI se incremente de forma notable en esas zonas cuando crezca el número de horas indicado por el CA –también por la simple razón de que las frecuencias del PI registradas al emplearse el CA '*hace dos horas*' son muy elevadas, superiores al 90 por ciento–. En consecuencia, si se quieren estudiar posibles cambios en las frecuencias del PI y del PP al incrementarse el número de horas, esto es más relevante en las demás zonas, que presentan frecuencias menos elevadas con el CA '*hace dos horas*' (País Vasco, Valencia, Cataluña), así como en otras zonas del centro peninsular.

Hemos visto que los resultados presentan mucha variación diatópica. La zona con la mayor frecuencia de uso del PP es el País Vasco, seguida por Valencia (Castellón). Se puede concluir, pues, que el proceso de gramaticalización del PP ha avanzado más en unas zonas que otras. Sin embargo, a pesar de que la introducción del PP de valor AOR data de la época del descubrimiento de las Américas, el PI se mantiene con firmeza en los contextos hodiernales y muchas veces incluso resulta claramente más frecuente que el PP. Cabe mencionar que la variación diatópica intrapeninsular ilustrada en los cuadros anteriores se registra también con otros CCAA hodiernales, como el propio adverbio *hoy* (Kempas, en prensa a; ver también Kempas 2005). Entre los distintos CCAA hodiernales, se registran, además, ciertas diferencias, explicables por sus respectivos rasgos semánticos. Por lo tanto, la elección entre ambos tiempos se ve condicionada al mismo tiempo por el origen geográfico del hablante como por el CA usado. Como tercer factor aparece la distancia temporal, cuyo papel es decisivo sólo en los contextos de pasado inmediato (cf. ej. 2), que requieren el uso del PP, y, como acaba-

mos de ver, menos importante –o incluso cuestionable– en los demás contextos hodiernales (= pasado cercano), a los que se refieren también los CCAA '*hace dos minutos*' y '*hace dos horas*'. De otro lado, hay que tener en cuenta que en cuanto el evento haya sucedido antes del día de la enunciación, el PI aparece como único tiempo verbal de valor AOR ('*Ayer fui al cine*' en lugar de *'*Ayer he ido al cine*') –por lo menos desde el punto de vista de la gramática normativa tradicional–.

En el apartado 1, señalamos que los hispanoamericanos creen a menudo que el PP predomina en el español peninsular. Sobre la base de de los cuadros 1 a 3, tal idea no corresponde a la realidad, sino que el PI se mantiene con firmeza en este último, presentando un predominio absoluto en determinadas zonas. No obstante, en la bibliografía se puede encontrar al menos una opinión contraria al respecto: Schwenter y Cacoullos (2007: 34) opinan que el PP "es casi categórico en contextos temporales hodiernales" (traducción nuestra). A la luz de nuestros resultados, no podemos estar de acuerdo con los autores anteriores.

En dicho apartado señalamos también que, en la bibliografía, el frecuente uso del PP se considera a menudo típico del español hablado en Madrid. Los resultados obtenidos para los CCAA '*hace dos minutos*' y '*hace dos horas*' no apoyan esa aserción en absoluto. Aunque nuestros datos de Madrid se limitan a los ilustrados en los cuadros 1 y 4, basándonos en estos últimos, podemos refutarla con bastante certidumbre: la mayor introducción del PP debe atribuirse a otras zonas. Por el contrario, Madrid se sitúa más bien en la misma categoría junto con las zonas que demuestran una preferencia por el PI. Cabe mencionar que tampoco los resultados sobre Madrid presentados en Kempas (en prensa, a) apoyan la aserción reiterada anterior, no basada en ningún estudio empírico.

El papel de la influencia del idioma materno, si es otro idioma peninsular distinto del español, en la elección entre ambos tiempos no quedó del todo claro. En primer lugar, en lo que a la muestra realizada en Tolosa se refiere, los vascohablantes presentan un mayor uso del PI. Sin embargo, el atribuir este resultado a influencias sintácticas del euskera carece de sentido: en tal caso, se esperaría que el uso del PP fuera más común en este grupo. El idioma materno no resulta un factor contributivo en Tolosa al emplearse los CCAA '*hoy*' (Kempas, en prensa a) ni '*esta mañana*' (Kempas, en prensa d). Frente al resultado anterior, nos cuesta creer que el idioma materno –o la ultracorrección explicable por éste– haya impulsado el mayor uso del PI entre los vascohablantes de Tolosa. La diferencia entre los hablantes de los dos idiomas es la mayor, de nueve puntos, con '*hace dos horas*' (cuadro 3). Por consiguiente, este resultado puede interpretarse también por una mayor conciencia, entre los informantes vascohablantes, de la tendencia "panpeninsular" al aumento de la frecuencia del PI en este tipo de casos. No obstante, aunque esta última interpretación sea acertada, a estas alturas no somos capaces de explicar a qué se debería esa diferencia.

En cambio, la influencia de la lengua regional es más fácil de observar en las pruebas realizadas en las dos zonas catalanohablantes. La muestra valenciana presenta de manera consistente un mayor uso del PP entre los catalanohablantes (cuadros 1, 2 y 3), mientras que en la muestra catalana esta tendencia está presente sólo en el cuadro 2 –respecto del que los cuadros 1 y 3 presentan una contradicción evidente. Como señalamos en el apartado anterior, el uso del perfecto compuesto es obligatorio en catalán en los contextos hodiernales –tanto en la modalidad catalana como en la valenciana–, mientras que, según hemos visto, en el español peninsular coexisten el PI y el PP. Los catalanohablantes son seguramente concientes de esta diferencia entre el español y el catalán, y pueden incluso utilizar el PI "en exceso" en comparación con los propios hispanohablantes al tratar de acercarse la actuación de estos últimos. Esta tendencia, denominada "ultracorrección" está claramente presente en esos mismos informantes catalanohablantes de Cataluña también en el caso del CA '*hoy*' (Kempas, en prensa a), donde los valencianos (de ambos idiomas) presentan una distribución similar que la ilustrada en los cuadros 1, 2 y 3. Por lo tanto, es evidente que, al expresarse en español, los catalanohablantes tienden a usar el PP en los contextos hodiernales en mayor medida que los hispanohablantes, con tal de que no hayan activado el "mecanismo de autocorrección" anterior.

La cuestión sobre el papel de la subjuntividad del predicado para la realización del subjuntivo del pasado de valor AOR es interesante. Teniendo en cuenta los múltiples usos que tiene el modo subjuntivo, nos planteamos si, por lo general, es legítimo considerar esta cuestión desde el punto de vista de la subjuntividad del predicado en su conjunto, o si es mejor limitarse a cierto tipo de casos, como el ej. (4d). No obstante, abordamos este problema desde determinada perspectiva, subrayando que, antes de afirmar nada definitivo al respecto, hace falta más investigación empírica.

Nuestra hipótesis es, pues, que la subjuntividad favorecería la aparición de la forma compuesta (el PP de subjuntivo) en vez del tradicional imperfecto de subjuntivo o, en otros términos, la aoristización del PP habría encontrado mayor arraigo en modo subjuntivo. Hemos visto en el cuadro 7 como la frecuencia del PP aumenta (o, inversamente, la del imperfecto de subjuntivo se disminuye) en casi todas las muestras cuando '*hace dos horas*' aparece con un predicado de valor AOR en modo subjuntivo, en comparación con un predicado en modo indicativo. Sobre la base de un único ejemplo es arriesgado sacar conclusiones definitivas, pero el que todas las muestras, con una única excepción, presenten un cambio en la misma dirección es interesante. Los resultados de nuestro estudio sobre el uso prehodiernal del PP aorístico (Kempas 2006) ofrece un punto de comparación interesante. Uno de ellos es justamente la posible conexión entre el modo subjuntivo y el uso prehodiernal del PP ('*ayer he ido al cine*'), que no logramos aclarar mediante nuestro material empírico. La oración de evocación '*Me alegro de que por fin ___ a Rafa ayer*' recibió el mayor número de ocurrencias del PP, pero el cuestionario usado no permitía estudiar este problema con más deta-

lle. Tampoco una prueba suplementaria con otro ejemplo en modo subjuntivo (págs. 240, 258–259) resultó útil, y el problema quedó sin resolver (véase también Kempas, en prensa c).

Por otra parte, tenemos otros resultados que no apoyan la hipótesis anterior. Una de las principales conclusiones de Kempas (en prensa b) es que, en los contextos de pasado inmediato –que en modo infinitivo requieren el PP–, ambos tipos del subjuntivo del pasado alternan, sin que, de modo inequívoco, uno resulte más común que otro. En cambio, la preferencia por una u otra forma depende del contexto. Por lo menos este resultado no sugiere que la subjuntividad del predicado sea un factor que de forma directa fomente la aparición de la forma compuesta (el PP de subjuntivo). Como hemos señalado, en el modo indicativo, el contexto de pasado inmediato (ej. 2) requiere el uso del PP. Si la subjuntividad del predicado fuera un factor que fomentara la aparición del PP, parecería lógico que esa tendencia estuviera presente de manera consistente ante todo en el contexto de pasado inmediato.

Como segundo contraejemplo, relacionado con un contexto temporal hodiernal no determinado por un CA sino el contexto específico, pueden mencionarse las altas frecuencias del imperfecto de subjuntivo comparado (del 73,8 al 97,1 por ciento según las zonas) con el PP de subjuntivo, presentadas en Kempas (2005: 540)[103].

También en caso de que, en estudios futuros sobre este tema, la subjuntividad del predicado resulte desempeñar un papel reducido para la aparición del PP, la sustitución del imperfecto de subjuntivo por el PP de subjuntivo de valor AOR en el español peninsular es un hecho indiscutible (cf. cuadro 6). Sobre este punto, puede plantearse si como fenómeno presenta variación diatópica, como lo ocurrido al PP de indicativo. En los cuadros 6 y 7, la muestra andaluza destaca por su preferencia por el imperfecto de subjuntivo (87 %). ¿Es posible que la variedad andaluza del español haya resistido la sustitución del imperfecto de subjuntivo por el PP de subjuntivo de valor AOR en mayor medida que las otras variedades peninsulares? Esta cuestión habría que estudiarse mediante otro material. Cabe mencionarse que en Kempas (2005: 540), la frecuencia de uso del imperfecto de subjuntivo es del 92,5 por ciento, superada tan sólo por la del 97,1 por ciento, registrada en León. De todos modos, parece que la alta frecuencia de uso del PI no presenta una correlación directa con la alta frecuencia de uso del PP de subjuntivo, como demuestran las muestras de Cantabria y Aragón. En éstas, como se observa en el cuadro 7, a las elevadas frecuencias del PI (Cantabria: 96 %, Aragón: 94 %) corresponden frecuencias muy inferiores del imperfecto de subjuntivo (Cantabria: 56 %, Aragón: 55 %). Por ello, la alta frecuencia de uso del tradicional subjuntivo de imperfecto –que requiere ser verificada con

[103] La oración de evocación usada fue: '*No es posible que las chicas ___ el examen de hoy antes de las 2, porque había tantas preguntas*'.

nuevos análisis– se limitaría al español hablado en Andalucía. De existir, sería un rasgo conservador.

Bibliografía

Alarcos Llorach, E. 1994. *Gramática de la lengua española*. Real Academia Española. Madrid: Espasa–Calpe.

Alturo, N. 1999. "El papel de la anterioridad y de la perfectividad en la representación de estados y eventos". En: Serrano, M. J. (coord.) *Estudios de variación sintáctica*. Madrid-Frankfurt: Vervuert/Iberoamericana.143-172.

Berschin, H. 1976. Präteritum- und Perfektgebrauch im heutigen Spanisch. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Bybee, J., W. Pagliuca y R. Perkins 1991. "Back to the future". En: Traugott, E. C. y B. Heine (eds.) *Approaches to Grammaticalization*. Amsterdam: Benjamins. 17–58.

Carrasco Gutiérrez, Á. 2000. *La concordancia de tiempos*. Cuadernos de Lengua Española 7. Madrid: Arco/Libros.

Comrie, B. 1976. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dahl, Ö. 2000. *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Empirical Approaches to Language Typology. EUROTYP 20-6. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Donni de Mirande, N. E. 1992. "El sistema verbal en el español de la Argentina: rasgos de unidad y de diferenciación dialectal". *Revista de filología española* 72. 655–670.

Eberenz, R. 1977. "Zur Entwicklung der Opposition 'perfecto simple' vs. 'perfecto compuesto' im Spanischen und Katalanischen der Renaissance". *Zeitschrift für Romanische Philologie* 95:5-6. 518–527.

García Fernández, L. 2000. *La gramática de los complementos temporales*. Madrid: Visor Libros.

Gereño, X. 1981. *Método de euskara*. Bilbao.

Gili Gaya, S. 1993 (reimpresión). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.

Kany, C. E. 1969. *Sintaxis hispanoamericana*. (Versión española de M. Blanco Álvarez). Madrid: Gredos.

Kempas, I. 2005. "Sobre el uso del Pretérito Indefinido y el Pretérito Perfecto en el español peninsular en acciones producidas durante el día del habla". *Revista Española de Lingüística* 35:2 (Julio-Diciembre 2005). 523–550.

___2006. Estudio sobre el uso del pretérito perfecto prehodiernal en el español peninsular y en comparación con la variedad del español argentino hablada en Santiago del Estero. Tesis doctoral, Universidad de Helsinki. Disponible en: http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/romaa/vk/kempas/.

___(en prensa a). “El Pretérito Indefinido y el Pretérito Perfecto aorístico en combinación con el adverbio ‘*hoy*”’. *Vox Romanica* 66/2007.
___(en prensa b). “Acerca de la realización del subjuntivo del pasado en el español peninsular al referirse a eventos que acaban de producirse”. *Español Actual* 8/2006.
___(en prensa c): “El uso prehodiernal del Pretérito Perfecto desde el punto de vista de la deixis personal”. *Neuphilologische Mitteilungen.*
___(en prensa d): “Los tiempos verbales del pasado en presencia de *esta mañana*, con particular atención a la variación diatópica intrapeninsular”. *Verba.*
Kuryłowicz, J. 1965. “The evolution of grammatical categories”. *Diogenes* 51. 55–71.
Lapesa, R. 1981. *Historia de la lengua española.* Novena edición corregida y aumentada. Madrid: Gredos.
Lindstedt, J. 2000. “The perfect – aspectual, temporal and evidential”. En: Dahl, Ö. (ed.) *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Berlin / New York: Mouton-de Gruyter. 403–439.
Lipski, J. 1996. *El español de América*. (Traducción española de *Latin-American Spanish* (1994) por S. Iglesias Recuero). Longman Group Limited / Ediciones Cátedra: Madrid.
Pérez Saldanya, M. 1999. “El modo en las subordinadas relativas y adverbiales”. En: Bosque, I. y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. 3253–3322.
Schwenter, S. 1994. “The Grammaticalization of an Anterior in Progress: Evidence from a Peninsular Spanish Dialect”. *Studies in Language* 18. 71–111.
Schwenter, S. y R. Torres Cacoullos, 2007. “Defaults and indeterminancy in temporal grammaticalization: the ‘perfect road to perfective”. Disponible en: http://www.unm.edu/~spanport/faculty/cacoullos/defaults.pdf.
Serrano, M. J. 1994. “Del pretérito indefinido al pretérito perfecto: un caso de cambio y gramaticalización en el español de Canarias y Madrid”. *Lingüística Española Actual* XVI/1 1994. 21–57.
Thieroff, R. 2000. “On the areal distribution of tense-aspect categories in Europe”. En: Dahl, Ö. (ed.) *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 265–305.
Veiga, A. y M. Mosteiro Louzao. 2006. El modo verbal en cláusulas condicionales, causales, consecutivas, concesivas, finales y adverbiales de lugar, tiempo y modo. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
Zamora Vicente, A. 1967. *Dialectología española*. Madrid: Gredos.
Zubiri, I. 2000. *Gramática didáctica del euskera*. Bilbao: Didaktiker

Otto PRYTZ

Universidad de Oslo

Los sufijos como "células madre" a disposición para generar nuevas unidades léxicas

1 Introducción

1.1 Definiciones y terminología

Los sufijos suelen dividirse en dos categorías. Algunos alteran el significado global de la raíz y pueden también llevar la palabra a otra clase. Son los sufijos *derivativos* propiamente dichos. Otros no alteran el significado global de la raíz, sino que sólo le añaden una nota afectiva o una información sobre la dimensión. Son los diminutivos, aumentativos, apreciativos y despectivos, a los que nos referiremos con la denominación de *valorativos*. (Seco los denomina "significativos" y "apreciativos", respectivamente, y Penny habla de "derivación léxica" y "derivación afectiva".)

1.2 Posibilidades teóricas

Si tenemos en cuenta las tres clases de palabras abiertas, i.e. verbos, sustantivos y adjetivos, y si consideramos la clase de palabras a la que pertenece la raíz y aquella a la que pertenece el derivado, los sufijos derivativos pueden operar de las nueve maneras siguientes: derivar 1º verbos de verbos, 2º verbos de sustantivos, 3º verbos de adjetivos, 4º sustantivos de verbos, 5º sustantivos de sustantivos, 6º sustantivos de adjetivos, 7º adjetivos de verbos, 8º adjetivos de sustantivos, y 9º adjetivos de adjetivos.

Pero los hechos lingüísticos no se adaptan sin más a un esquema tan cuadriculado: si una misma secuencia fonológica puede derivar con significados parecidos tanto sustantivos como adjetivos tanto de verbos como de sustantivos, ¿se trata de un mismo sufijo o de varios sufijos homófonos? ¿Cuánta diferencia semántica es admisible para analizarla como polisemia?

Suponemos que los significados de agente y de instrumento pueden ser considerados como variantes de un mismo semema, pero ¿pertenece a él también el significado delugar? Pensamos que sí, pues los sufijos cubren típicamente una amplia gama de "significados", y un mismo significado puede prestarse a una amplia gama de sufijos.

Para ilustrar nuestra tesis, nos concentraremos en algunos sufijos formadores de sustantivos y adjetivos.

2 Sufijos derivativos con variantes con y sin "d"

Algunos sufijos presentan sistemáticamente dos variantes: una usada sólo para derivar de verbos, precedida de la vocal de la conjugación del verbo base y empezada en *d*, y otra sin *d*, usada para cualquier derivación: *-(d)ero*, *-(d)izo*, *-(d)or*, *-(d)ura*.

Las dos variantes son productivas, pero la primera lo es de una manera más predictible que la segunda, que ofrece más casos de lexicalización. No se puede decir que las dos variantes sean alomorfos de un mismo sufijo, ya que pueden formar de un mismo verbo derivados de significados diferentes, cf. *amador* = "persona que ama" y *amor* = (entre otras cosas) "acción de amar". Pero como las variantes con y sin *d* se emparejan tan sistemáticamente y tienen significados tan parecidos, tampoco nos parece propio rubricarlas como sufijos diferentes. La descripción más adecuada que se nos ocurre es clasificar las dos variantes como "isótopos" de un mismo sufijo. Sin embargo, por no atrevernos a tanta creatividad terminológica, usaremos el término *variante*.

2.1 (d)or

El sufijo cuyas variantes son *-dor* y *-or* tiene el significado global de "alguien/algo relacionado con lo que expresa la raíz". Con este sufijo se puede denominar tanto al agente de una acción, *conversador*, como al instrumento que la realiza, *abridor* (de botellas, por ejemplo), y sirve igualmente para formar adjetivos que significan "que realiza (o puede o suele realizar) la acción verbal": *un político conservador*, *una mujer trabajadora*, *una máquina lavadora*.

Pero el sufijo puede aplicarse también al lugar donde se realiza la acción. Así, "un buen *comedor*" no se refiere necesariamente una persona que come bien, sino más frecuentemente a una buena sala para comer; y *cenador*, dejando aparte el significado "persona que cena con exceso", prácticamente se ha lexicalizado como "pabellón adornado de follaje en un jardín", o sea, lugar destinado (originariamente) para cenar, pero apropiado también para citas agradables. El significado de lugar está presente en *mirador* = "lugar desde donde se mira (un panorama bonito)", *recibidor* = "lugar donde se recibe", y *probador* = "cuartito para probarse ropa en una tienda".

Y a propósito de ropa: un *bañador* normalmente no es una persona que se baña -tal persona se denomina más comúnmente "bañista"-, sino más bien un traje de baño, o sea, ni agente ni instrumento ni lugar, en el sentido normal de estas palabras.

La variante *-or*, añadida a una raíz verbal (también puede derivar de adjetivos), puede significar una manifestación concreta de la acción verbal: *temblor* = "movimiento (repentino) de temblar"; y más amplio es el significado de *amor*, derivado de *amar*.

2.2 -(d)er-

El sufijo *-(d)er-* es, quizá, el más "multiuso" del español. Trataremos los diversos usos punto por punto, empezando por los de *-der-*.

-der- forma adjetivos con significado de "posibilidad" o "necesidad": *llevadero* = "que se puede llevar", *pagadero* = "que se debe pagar", *valedero* = "que vale" (hasta cierta fecha, por ejemplo), *venidero* = "que ha de venir", "futuro".

Forma sustantivos femeninos con el significado de "instrumento": *regadera* = "instrumento para regar", *tapadera* = "pieza para tapar".

Forma sustantivos masculinos con significado de lugar: *apeadero* = "lugar para apearse", *comedero* = "lugar para dar de comer a los animales" (a diferencia de *comedor*, que también indica lugar).

Algunos sustantivos terminados en *-dero* o *-dera* denotan "profesionales": una *plañidera* era una mujer pagada para "plañir" = gemir y llorar en los entierros.

La variante *-er-* forma adjetivos con el significado general de "relativo a": *dominguero* = "relativo al domingo", *mañanero* = "relativo a la mañana", "madrugador", *aventurero* = "propenso a las aventuras", *casero* = "aficionado a permanecer en casa", pero también, entre otras acepciones, "producido en casa".

Forma sustantivos que denotan personas que tienen como ocupación o profesión lo que expresa la raíz: *librera* = "vendedora de libros", *zapatero* = "reparador de zapatos", *cartero* = "repartidor de cartas", *cajera* = "mujer encargada de la caja", y muchísimos por el estilo.

Forma sustantivos femeninos, normalmente derivados de adjetivos, con el significado de "cualidad": *ceguera* = "cualidad de ciego", *flojera* = "cualidad (no necesariamente permanente) de flojo". Suponemos que el significado de "acción intensa o prolongada" que encontramos en *llorera*, derivado del verbo *llorar*, se incluye adecuadamente en esta subclase.

Forma sustantivos femeninos que denotan prendas o partes de prendas que están en contacto con la parte del cuerpo designada por la raíz: *hombrera* puede ser una tira de tela colocada en los hombros del uniforme militar, pero también una almohadilla para proteger los hombros; los parches que se ponen en los codos de las chaquetas para protegerlos contra el desgaste se llaman *coderas*; los futbolistas y otros deportistas usan *rodilleras* para proteger las rodillas; la parte de los pantalones que cubre la pierna se llama *pernera*; hay gorros y gorras que tienen *orejeras* para proteger las orejas, etc.

Forma sustantivos masculinos o femeninos que designan el lugar -en el sentido más amplio de esa palabra- donde está lo designado por el sustantivo raíz. Sorprendentemente muchas veces, pero no siempre, cuando la raíz es masculina, el derivado es femenino, y viceversa. El lugar puede ser el árbol que produce el fruto denotado por la raíz: el *albaricoquero* produce los albaricoques (mismo género), la *higuera* produce los higos (géneros diferentes). El lugar puede ser donde viven animales, normalmente un lugar cerrado como una madriguera o una jaula: los perros pueden vivir en una *perrera*, las gallinas en un *gallinero*, las hormigas viven en un *hormiguero*, una *ratonera*

puede ser la madriguera de los ratones o una trampa para captarlos, etc. Con el significado de "lugar", *-er-* denota frecuentemente un receptáculo, y con este uso es sumamente productivo. Con el mismo género en la raíz y el derivado, el azúcar se guarda en un *azucarero*, la pimienta en una *pimentera*, la leche en una *lechera*, y las cartas en una *cartera*. Pero con géneros diferentes, las monedas se guardan en un *monedero*, los billetes (de dinero) en una *billetera*, la servilleta en un *servilletero*, los cigarros en una *cigarrera*, el queso en una *quesera*, la ropa en un *ropero*, y los papeles que ya no se necesitan se tiran en una *papelera*. Nuestra impresión es que las formaciones nuevas con *-er-* para designar receptáculo se hacen con cambio de género. Así creemos que la gente llamaría espontáneamente *disquetera* a una caja para guardar los disquetes. Este cambio de género se da también con otros sufijos, como veremos luego, y en la conclusión expondremos nuestra hipótesis de por qué.

3 Otros sufijos derivativos

La limitada extensión de este artículo nos permite tratar sólo un sufijo como muestra de esta categoría.

3.1 -al/-ar

Un sufijo muy frecuente y productivo es *-al*, con el alomorfo *-ar*, que se da cuando la raíz tiene *l*. Es el más general para derivar adjetivos de sustantivos, y su significado debe formularse tan vagamente como "relativo al sustantivo base". También puede formar sustantivos masculinos de significado de "colectivo" o "conjunto en abundancia". Las dos acepciones están presentes en *personal*, que puede significar "relativo a una persona" o "conjunto de personas", "plantilla".

Semanal = "que dura una semana", "que aparece cada semana" u otros significados en que interviene "semana", *familiar* = "relativo a la familia"; *dineral* = "dinero en abundancia", *arenal* = "lugar abundante en arena", *olivar* = "sitio plantado de olivos". A veces el derivado designa el árbol que da el fruto indicado por el sustantivo base: *peral* = "árbol que da peras".

4 Sufijos que pueden ser derivativos y valorativos

La división de los sufijos en derivativos y valorativos no es absoluta, ya que un mismo sufijo puede pertenecer a las dos categorías.

4.1 -ón/-ona

El más "multiuso" de estos sufijos es *-ón*, en femenino *-ona*.

Como derivativo, puede tomar como base un verbo y formar sustantivos masculinos que significan "acción repentina o brusca": *apretón* (de manos), *empujón*, *resbalón*, etc. Un *tropezón* puede ser la acción de tropezar con un obstáculo, pero también puede ser el obstáculo mismo.

De verbos puede derivar también sustantivos que significan "agente" y adjetivos que significan "que hace lo que expresa el verbo": un *mirón* es una

persona que mira, p. ej. el desarrollo de un juego, sin participar; *preguntón* = "(persona) que pregunta mucho".

Una *fregona* puede ser una criada que friega los cacharros, pero también un instrumento para fregar los suelos.

De numerales deriva sustantivos que indican edad: un *sesentón* es un hombre de sesenta años, aproximadamente.

Como valorativo, el sufijo suele ser aumentativo y despectivo, significados combinados en *mujerona* = "mujer grande y no atractiva", *inocentón* = "muy inocente, crédulo".

Combina lo derivativo y lo valorativo en una cantidad de derivados. Algunos son adjetivos derivados de sustantivos, como *barrigón* = "que tiene mucha barriga", sinónimo de barrigudo. Algunos derivados adjetivos, lejos de ser aumentativos, son privativos: *rabón* = "sin rabo" o "con rabo muy pequeño", y *pelón* significa normalmente "sin pelo", aunque en regiones puede significar también "con mucho pelo", "peludo".

Muchos sustantivos masculinos en *-ón* están derivados de sustantivos femeninos y denotan objetos distintos, normalmente más grandes, que los que denotan los sustantivos base: un *almohadón* sirve para sentarse sobre él, p. ej. en un sofá, mientras que una *almohada* sirve para reposar la cabeza sobre ella en la cama; una *colcha* se pone encima de la cama para proteger las sábanas, mientras que el *colchón* está debajo de las sábanas; un *sillón* es una *silla* de brazos; la *mosca* y el *moscón* no son la misma especie de insecto, siendo éste más grande que aquélla.

Pero a veces, lo que denota el derivado con *-ón* es más pequeño que lo que denota el sustantivo base: un *ratón* es más pequeño que una *rata*, y un *perdigón* puede ser el pollo de una *perdiz*.

Otras veces, la dimensión no importa para la relación entre el sustantivo base y el derivado: un *cajón* no es necesariamente ni más grande ni más pequeño que una *caja*.

El cambio de género se da también, y de manera productiva, cuando el sufijo es plenamente valorativo: una novela larguísima se llama un *novelón*, en los anuncios de publicidad una noticia fantástica puede ser presentada como un *notición*, y una playa grande puede llamarse espontáneamente un *playón*.

4.2 -az-

Un sufijo de significado un tanto parecido al de *-ón* es *-az-*.

Como derivativo, su uso más productivo es el de formar sustantivos masculinos que significan "golpe dado con lo que expresa el sustantivo base": *porrazo* = "golpe dado con una porra", *cabezazo* = "golpe dado con la cabeza", *cuchhillazo* = "golpe dado con un cuchillo", pero también "herida producida por un cuchillo". La base puede ser un verbo: *arañazo* es la señal de arañar, y *pinchazo* = "acción y efecto de pinchar(se)".

Su significado valorativo es caracterizado como aumentativo, *manaza* = "mano grande", y despectivo, *aceitazo* = "aceite gordo y turbio". Pero igual-

mente puede ser apreciativo: un *golazo* es un gol fantástico, un *bonazo* es un hombre simpatiquísimo, y un *amigazo* es un amigo íntimo. A veces se da el cambio de género: un *bromazo* es una broma pesada, y un *copazo* es una copa grande.

Los significados derivativo y valorativo pueden concurrir en una misma palabra: un *librazo* puede ser un golpe dado con un libro, o un libro grande.

4.3 -ín/-ino/-ina

Un sufijo muy polifacético aparece en las variantes *-ín* e *-ino* en masculino, e *-ina* en femenino.

Como formador de sustantivos femeninos tiene al menos cinco significados. 1º: "acción súbita o violenta": *degollina* = "matanza", de *degollar*; *regañina* = "reprimenda", de *regañar*. 2º: "conjunto": *estudiantina* = "cuadrilla o comparsa de estudiantes". 3º: "lugar": *salina* = "mina donde se extrae sal", *cocina* = "lugar para cocer", *oficina* = "local donde se hacen oficios". 4º: "materia química": *cocaína*, extraída de la coca, *quinina*, extraída de la quina, *nicotina*, palabra derivada del nombre de Nicot. 5º: "ser femenino": *gallina* = "gallo hembra".

En la variante *-ino*/*-ina* forma adjetivos que significan "perteneciente o relativo a lo que denota el sustantivo base": *estudiantino* = "propio de estudiantes", *elefantino* = "relativo a los elefantes", *granadino* = "procedente de Granada".

Los adjetivos en *-ino* también pueden tener otros significados: *dañino* = "que hace daño", *azulino* = "tirando a azul".

En la variante *-ín*/*-ina* forma adjetivos que significan "que hace la acción expresada por el verbo base" y sustantivos que significan "agente". El diccionario de la Real Academia Española afirma que la base de tal derivación es el infinitivo, y así es en *andarín* = "que anda mucho" y *bailarín* = "que baila", "bailador profesional". Pero también puede añadirse a la raíz verbal: en lenguaje hablado, una persona importuna puede ser llamada *ataquín* o *sofoquín*, de *atacar* y *sofocar*, respectivamente, aunque ninguno de estos derivados está incluido ni en el diccionario de la Academia ni en el de María Moliner.

Como valorativo, el sufijo es diminutivo: *neblina* = "niebla poco espesa", *pequeñín* = "pequeñito".

En muchos casos, el derivado está lexicalizado con un significado más específico que la palabra sin derivar, frecuentemente con cambio de género: un *sillín* es, entre otras cosas, la "silla" o asiento de las bicicletas; un *flautín* es un instrumento músico más pequeño que una flauta; un *palomino* es el pollo de una paloma silvestre; un *maletín* es más pequeño y puede tener otra forma que una maleta; un *botellín* es una botella pequeña, etc. Como se observa, las palabras base suelen ser femeninas, y los derivados masculinos; pero ocurre al revés en una *chalina*, que es una prenda parecida a un chal, y una *filmina*, que es una diapositiva, parte de un filme.

5 Conclusión

Si vamos a sacar una conclusión de un estado tan amorfo y tan poco sistematizable, será que los sufijos constituyen como un arsenal de "células madre" preparadas para formar parte de unidades léxicas nuevas. Tan poco especializada que está una célula madre, tan poco específico es el significado de cada sufijo. Una misma parcela semántica la pueden cubrir varios sufijos, proporcionando así varias opciones para acuñaciones léxicas nuevas. Cuál de los sufijos disponibles entra a formar parte de qué unidad léxica, eso es casual e impredictible.

La versatilidad de los sufijos se manifiesta también en su funcionamiento: no tiene mucho sentido mantener los tradicionales criterios clasificatorios basados en las 9 maneras teóricas de derivación expuestas al principio de este artículo; un mismo sufijo hasta puede suspender la división entre derivativos y valorativos.

En muchos sustantivos derivados de una base también sustantiva, la diferencia de género entre la raíz y el derivado insiste en el carácter léxico del derivado: En los sustantivos, el género es, en principio, un rasgo incluido en sus propiedades léxicas. El que la raíz tenga un género y el derivado el otro, contribuye a marcar el derivado como elemento léxico en sus propios derechos.

Bibliografía

Lang, M. F. 1992. *Formación de palabras en español, morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. Madrid: Cátedra.

Moliner, M. 1966-67. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Penny, R. 1993. *Gramática histórica del español*. Barcelona: Ariel.

Real Academia Española. 2000. *Diccionario de la lengua española*, vigésima segunda edición. Madrid: Espasa Calpe.

Seco, M. 1991. *Gramática esencial del español, introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Espasa Calpe

Begoña SANROMÁN VILAS

Universidad de Helsinki

Del sentido a la expresión: los actantes en una clase de predicados nominales

1 Introducción

Frente a la considerable atención que han recibido los actantes verbales en las descripciones lingüísticas, los actantes nominales permanecen, si no ignorados, al menos bastante desatendidos. En este trabajo, que pretende ser una pequeña contribución a esta área, se abordan algunos aspectos relacionados con la valencia semántica el –sentido– y la sintáctica –la expresión– de los predicados nominales que expresan emoción en español.

El término *actante*, introducido en la lingüística moderna por Tesnière (1959) para referirse a las principales funciones sintácticas de los nombres dependientes de un verbo, es utilizado en este trabajo según el desarrollo que ha seguido en la Teoría sentido texto (TST) (Mel'čuk 1997, 2004a, 2004b, entre otros; Alonso Ramos 2007). De acuerdo con esta teoría, distinguiremos tres tipos de actantes en una unidad léxica (UL): los actantes semánticos (ASems), los actantes sintácticos profundos (ASintPs) y los actantes sintácticos superficiales (ASintSs). Cada uno de ellos aparecerá especificado en la entrada lexicográfica de la UL en cuestión: los ASems, en la definición como resultado de su descomposición semántica y, dentro del esquema de régimen (ER) o marco de subcategorización, se representa la correspondencia entre los ASems y los ASintSs a través de los ASintPs.

En lo que respecta a los nombres de emoción, diremos que son predicados que presentan dos, en ocasiones tres, actantes semánticos. El primero de ellos se refiere invariablemente al experimentador de la emoción (*Newton* en *el odio de Newton a Leibniz*) y el segundo remite al objeto (*Leibniz* en *el odio de Newton a Leibniz*) o a la causa de la misma (*la noticia* en *la alegría de Aino ante la noticia*). Nuestro objetivo en este estudio es ofrecer una descripción sintáctica de los actantes atendiendo a su presencia –obligatoria o facultativa– en la oración y a los diferentes medios de expresión de que se valen. La hipótesis que sostenemos en el trabajo es que las diferencias que observemos entre los nombres en lo que respecta al comportamiento sintáctico de sus actantes constituirán una prueba más para establecer dos clases dentro del campo semántico de estos predicados nominales: los nombres de

emoción de causa interna (NCI) y los nombres de emoción de causa externa (NCE) (Sanromán Vilas 2003).

Nuestro estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio encaminado a la elaboración del *Diccionario de colocaciones del español* (DiCE)[104] (Alonso Ramos 2003, 2004 y 2005), cuya nomenclatura está especializada en el campo semántico de los nombres de emoción debido a su riqueza en materia de colocaciones. El marco teórico y metodológico seguido en la composición del DiCE es el de la Lexicología explicativa y combinatoria (LEC) (Mel'čuk *et al.* 1995 y Mel'čuk *et al.* 1984-1999), inscrita a su vez en la TST. Además de la sección dedicada a los colocativos –descritos por medio de las funciones léxicas (Wanner 1996; Mel'čuk 1998) y de glosas que explican el sentido de la colocación (Alonso Ramos 2006)–, cada entrada del DiCE consta de una zona semántica y una zona sintáctica. En la zona semántica se consigna una etiqueta semántica, que representa el significado central de la UL y su forma proposicional o estructura de actantes. Así, *cariño* aparece etiquetada como 'sentimiento' en una de sus acepciones y como 'manifestación' en otra. Su forma proposicional como 'sentimiento' es: 'cariño de individuo X por individuo/ objeto Y'. En la zona sintáctica se indica cómo se realizan en sintaxis superficial los actantes semánticos. Por ejemplo, *el cariño del hijo, su cariño, el cariño filial.*

La estructura de este trabajo consta de los siguientes apartados: Tras esta introducción, haremos una breve presentación de los nombres que denotan emoción en español (apartado 2) para explicar seguidamente las características de sus ASems (apartado 3). A continuación, describiremos el ER de un nombre de emoción con la finalidad de mostrar la correspondencia entre los ASems y los ASintSs (apartado 4). Mostraremos luego qué ASintSs son de expresión obligatoria y cuáles son facultativos (apartado 5) y, posteriormente, nos referiremos a los medios de expresión de que se vale el español para representar los ASintPs como ASintSs (apartado 6). Finalizaremos nuestro estudio con una síntesis y unas conclusiones (apartado 7).

2 Predicados nominales de emoción en español

Tras algunos años de experiencia en la elaboración de entradas lexicográficas para nombres de emoción, hemos podido comprobar que existen importantes coincidencias en lo que respecta no sólo a su combinatoria léxica sino también a sus propiedades semánticas y sintácticas (Sanromán Vilas 2003). Estas observaciones nos han llevado a formular la hipótesis de la existencia de dos clases de nombres de emoción[105]: los NCI como *respeto, odio, cariño* o *simpatía*, que nacen en el propio experimentador como consecuencia de

[104] En las direcciones de Internet <http://www.dicesp.com> y <http://dicesp.cesga.es> se ofrece una demostración del DiCE donde es posible consultar las entradas de hasta diez nombres de emoción.

[105] La idea de las dos clases de nombres de emoción aparece ya esbozada para el caso de la lengua francesa en Anscombre (1995) y, posteriormente, en Mathieu (1999). Una formulación semejante la hallamos también en Van de Velde (1995) y Flaux y Van de Velde (2000).

una valoración que este hace acerca de una entidad del mundo y los NCE como *asombro*, *enfado*, *satisfacción* o *ira*, para los que es necesaria la existencia de un hecho externo al experimentador que desencadene tal reacción emocional.[106] Al lado de los NCI y de los NCE, existen nombres de emoción que comparten características de ambas clases y que, dependiendo del contexto, pueden considerarse NCI o NCE. A este grupo de nombres mixtos pertenecen *miedo*, *celos*, *envidia*, entre otros.

A continuación, mostramos algunos ejemplos que ilustran las particularidades semánticas y léxico-combinatorias que diferencian las dos clases de nombres. Desde el punto de vista de su significado, los NCI y los NCE presentan algunos componentes semánticos que se oponen entre sí. Así, los NCI suelen ser actitudinales –es decir, contienen un componente semántico en su definición del tipo 'emoción causada por la actitud de X hacia Y'– y/o direccionales –en su definición aparece el componente 'emoción dirigida a…'– y son siempre neutros con respecto a la reactividad –no contienen un componente semántico del tipo 'una reacción inmediata a…'–. Al contrario que los precedentes, los NCE son siempre reactivos y neutros con respecto a la actitudinalidad (Sanromán Vilas 2003:143-153). Dentro de la clase aspectual a la que pertenecen, los estados, los NCI presentan características atribuibles a la subclase de los predicados individuales y los NCE, a la de los episódicos (Sanromán Vilas 2005).

En lo que respecta a la combinatoria léxica de carácter paradigmático, el sentido de estos nombres puede expresarse por medio de un verbo. Los resultados de la verbalización difieren dependiendo del nombre de emoción del que se originen. Así, de los NCI se deriva un verbo transitivo como *respetar* (*Elina respeta a su jefe*) y los NCE dan origen a dos tipos de verbos: un verbo incrementado con *se*, intransitivo (*Martín se asombra de las historias de Pedro*), y otro, también intransitivo, en el que se invierte el orden de los actantes con respecto al anterior (*A Martín le asombran las historias de Pedro*). Las diferencias entre los nombres en lo que respecta a su combinatoria léxica sintagmática son muy abundantes.[107] Nos limitaremos aquí a la presentación de unos cuantos ejemplos de colocativos verbales. Los NCI coocurren con verbos que en su uso pleno suelen expresar ideas relacionadas con la posesión, la pertenencia o la transferencia (*tener afecto*, *deber respeto*, *cobrar cariño*, *perder la amistad*, *gozar de la simpatía*, *tributar admiración*, etc.). Por el contrario, los NCE, se combinan con verbos que en su uso pleno indican localización temporal o espacial sujeta a cambio; así, *pasar* o

[106] Para definir un NCI nos servimos de una situación prototípica (Iordanskaja 1973; Wierzbicka 1992; 1994) y atribuimos la "causa" de la emoción a un pensamiento del experimentador, a pesar de que hay emociones que se producen sin causa aparente (Ortony *et al.* 1996). En cambio, en la definición de un NCE será necesaria la intervención de un hecho externo al experimentador, que interpretaremos como la causa del sentimiento.

[107] El lector interesado podrá encontrar más ejemplos de las diferencias léxico-combinatorias, tanto sintagmáticas como paradigmáticas, en Sanromán Vilas (2003 y 2007).

llevarse un disgusto, salir de una desesperación, entrarle indignación, caer o *sumirse en la angustia*.

3 Los ASems de los nombres de emoción

Para entender el concepto de ASem necesitamos explicar antes el concepto de predicado. En lógica,[108] predicados como 'foto', 'leer' o 'alto' se oponen a nombres como 'Pedro' o 'Helsinki' porque los primeros no pueden definirse de manera aislada: son significados que necesitan de otros para poder ser definidos (Mel'čuk 2004a: 7)[109]. Esos otros significados que completan el del predicado se llaman *argumentos*. Así, para definir el predicado 'foto' debemos dar cuenta de tres argumentos:

el que posee la foto o Poseedor (X),
el que hace la foto o Agente (Y) y
sobre lo que trata la foto o Tema (Z).

Estos tres argumentos constituyen la *forma proposicional* de la UL *foto*: 'la foto de X de Y de Z', que se materializa en ejemplos como *la foto del alcalde de Cristina García Rodero de la Virgen con impermeable*. En consecuencia, definiremos un ASem de una UL como una expresión que se corresponde con un argumento de su predicado (Mel'čuk *et al.* 1995: 76).

A diferencia de los nombres de cualidad como *bondad*, *egoísmo* o *piedad*, caracterizados por presentar un único ASem, X, la persona que posee la cualidad, los nombres de emoción pueden tener dos o tres ASems. Tanto el número como las características de los mismos aparecen explicados en la definición de la UL. Dentro de la LEC, toda definición consta de una forma proposicional (*definiendum*) y de la definición propiamente dicha (*definiens*). La forma proposicional hace explícitos los ASems de la UL, que se designan por medio de variables (X, Y, Z…). El *definiens* constituye la descomposición semántica del significado de UL que especifica las propiedades de sus actantes y las relaciones que se establecen entre ellos; esta descomposición se elabora a través de un metalenguaje. La siguiente definición del nombre *respeto* sirve para ilustrar este punto:

Respeto I.1a
no plural. *Respeto de X hacia Y por Z* = Emoción agradable de X hacia Y causada por la actitud favorable de X hacia Y; (esta actitud) basándose en la creencia de X de que las acciones, los estados o las propiedades Z de Y hacen que Y tenga gran valor moral o social y que, en consecuencia, X deba tener en consideración a Y; (esta creencia) causando que X, en su comportamiento,

[108] Para una explicación más detallada de algunos conceptos básicos de la lógica como *término*, *predicado*, *nombre* y *argumento*, véase Lyons (1989 [1977]: 143-144), entre otros.
[109] En Mel'čuk 2004a y 2004b se proporciona una descripción rigurosa y detallada de todas las herramientas indispensables para la definición del concepto de *actante* dentro del marco de la TST. Véase también Alonso Ramos (2007: 442- 452).

tienda a tomar en consideración a Y. Esta emoción es la que tiene lugar en situaciones semejantes.

La forma proposicional de *respeto* '*respeto de X a Y por Z*', por ejemplo, *el respeto de los alumnos hacia el profesor por sus conocimientos*, da cuenta de tres ASems de este nombre: X, el experimentador del respeto (en el ejemplo, *los alumnos*); Y, el objeto al que se dirige el respeto (*el profesor*) y Z, en este ejemplo, una propiedad de Y (*sus conocimientos*).

A continuación, ofrecemos algunos ejemplos de NCI con dos y tres actantes (1) y de NCE también con dos y tres actantes (2):

(1)	NCI:	
	a. dos actantes:	*amor de X a Y*
		odio de X a Y
	b. tres actantes:	*respeto de X a Y por Z*
		desprecio de X a Y por Z
(2)	NCE:	
	a. dos actantes:	*asombro de X ante Y*
		desesperación de X ante Y
	b. tres actantes:	*enfado de X con Y por Z*
		disgusto de X con Y por Z

En todos los nombres de emoción el primer ASem, X, se refiere al experimentador de la emoción; el segundo ASem, Y, remite al objeto de la emoción cuando se trata de un NCI o a la causa en los NCE. Cuando un NCI presenta tres ASems, el actante añadido, Z, representa las propiedades, acciones o estado de Y. Si es el NCE el que posee tres actantes, Y es la persona a la que se dirige la emoción y Z la causa de la emoción. Pueden encontrarse algunas variantes a este modelo como sería por ejemplo el caso de *celos* (*celos de X de Y por Z*), un nombre mixto en donde Z es la entidad a propósito de la cual X siente celos de Y.

4 El ER en los nombres de emoción

En la TST, la descripción del sentido de un lexema y su expresión sintáctica pertenecen a dos niveles lingüísticos diferentes entre los cuales no existen correspondencias biunívocas obligatorias. Sin embargo, entre ambas representaciones –la semántica y la sintáctica superficial– existe un nivel de representación intermedio, la sintaxis profunda, que nos permite relacionar ambos niveles. En la práctica, estas correspondencias se hacen explícitas a través del ER de la UL, donde se ponen de manifiesto los diferentes medios de expresión que adoptan los ASems de una UL. Observemos el siguiente ER de *respeto*:

X = I	Y = II	Z = III
1. *de* N 2. A_{pos} 3. A	1. *a* N 2. *hacia* N 3. *por* N obligatorio	1. *por* N

ER 1 de *respeto*

En el ER se da cuenta de la diátesis de la UL, es decir, la correspondencia entre los ASems, simbolizados por las variables X, Y y Z, y los ASintPs, representados por medio de números romanos. Por último, los números arábigos de cada columna especifican las diferentes formas de expresión que adoptan los ASintSs. El ER de *respeto* muestra que el experimentador de la emoción puede expresarse por medio de la preposición *de* seguida de un nombre o sintagma nominal (*el respeto de los alumnos*), un determinante posesivo (*su respeto*) o un adjetivo calificativo (*el respeto nacional*).

Determinadas UULL pueden presentar una modificación en su ER. Tal es el caso de *respeto*, cuyos ASems Y y Z (en ER 1) se fusionan en un solo ASem Y (en ER 2). Observemos el ejemplo:

X = I	Y = II
1. *de* N 2. A_{pos} 3. A	1. *por* N

ER 2 de *respeto*

Este ER 2 da cuenta de expresiones como *El respeto de los alumnos por los conocimientos del profesor*, en donde *el profesor*, en sintaxis superficial, pasa a ser un dependiente sintáctico del nombre *conocimientos* en lugar de depender directamente de *respeto* como en el ER precedente (ER 1): *El respeto de los alumnos hacia el profesor por sus conocimientos*.

Otro ejemplo de modificación en el ER lo ofrece el nombre *esperanza* (*esperanza de X de Y*). En el ER 1 de este nombre se lee que el ASem Y puede expresarse bien como un SN o bien como una proposición –un verbo en infinitivo o una oración con verbo en subjuntivo–, en ambos casos, introducidos por la preposición *de*. Se escogerá un SN cuando Y sea un estado alcanzado (*esperanzas de éxito*/ *de paz*) y una proposición cuando se trate de un acontecimiento (esperanzas *de publicar el artículo*/ *de que el artículo se publique*).

X = I	Y = II
1. *de* N 2. A_{pos} 3. A	1. *de* N 2. *de* V_{inf} 3. *de que* O_{subj}

ER 1 de *esperanza*

El ER 2, a su vez, ofrece la posibilidad de expresar como dependiente sintáctico de *esperanza* un participante del acontecimiento. Así, en lugar de *las esperanzas del profesor de publicar el artículo* podría decirse *las esperanzas del profesor con el artículo*.

X = I	Y = II
1. *de* N 2. A_{pos} 3. A	1. *con* N

ER 2 de *esperanza*

A pesar de que en estos casos el acontecimiento como tal no se expresa por medios sintácticos, permanece latente en el nivel semántico si bien con un sentido más general. Comprobamos pues que la frase anterior, *las esperanzas del profesor con el artículo*, puede parafrasearse como 'el profesor tiene esperanzas de que ocurra un acontecimiento positivo relacionado con el artículo'.

5 Carácter obligatorio y carácter facultativo de los ASems en sintaxis superficial

En general, la expresión sintáctica superficial de los ASems de los nombres de emoción –es decir, los ASintSs– es facultativa con la excepción del ASem Y, objeto de la emoción, que aparece en los NCI. A continuación, trataremos de mostrar las diferencias entre este ASem y el ASem Y o Z, causa de la emoción, en los NCE. Para llevar a cabo este análisis utilizaremos un NCE con tres ASems, *enfado* (3a), y un NCI que presente también tres ASems, *admiración* (3b).

(3) a. el enfado del padre con su hijo por las notas
b. la admiración de Marta hacia su profesor por su capacidad de trabajo

Si admitimos que en (3a) la causa del *enfado* es *por las notas*, parece que en (3b) la causa de la *admiración* es *por su capacidad de trabajo*. En ambos casos nos hallamos ante un nombre de emoción que presenta tres ASems: *enfado de X con Y por Z* y *admiración de X a Y por Z*. El primero de estos ASems, X, se refiere a la persona que experimenta la emoción: el padre en (3a) y Marta en (3b). El actante Y de los dos nombres parece poseer también la misma naturaleza semántica. En ambos casos se trata de emociones que contienen el componente semántico 'dirigida a'; así pues, en el caso de (3a) la emoción se dirige al hijo y en el caso de (3b) al profesor. Si atendemos ahora al actante Z, podríamos argumentar igualmente que también son del mismo tipo, es decir, se trata de la causa que produce el *enfado* en un caso (*las notas*) y la *admiración* en otro (*la capacidad de trabajo*). Sin embargo, este tercer actante presenta características diferentes en uno y otro caso. Veamos qué ocurriría en (4) si reducimos el número de actantes:

(4) a. el enfado del padre por las notas de su hijo
b. la admiración de Marta por la capacidad de trabajo de su profesor

En (4a) hemos suprimido el actante Y, pero no Z, es decir, continuamos expresando la causa del enfado pero no especificamos hacia quién va dirigida esta emoción. Observemos que no sería válido decir que hemos fusionado los dos actantes semánticos en uno solo porque bien podría suceder que el padre no estuviese enfadado con su hijo, sino con el profesor que puso esas notas a su hijo: *el enfado del padre con el profesor por las notas de su hijo*. De este modo, quedaría justificado que para la definición del nombre *enfado* necesitamos tres ASems: el experimentador, la persona hacia quien va dirigido el enfado y la causa del enfado. En (4b), en cambio, no hemos suprimido ninguno de los mencionados actantes Y y Z, sino que los hemos fusionado en una sola expresión sintáctica: el sintagma preposicional *por la capacidad de trabajo de su profesor*. Esta operación permite verificar que el actante Z en los NCI no es la 'causa' que provoca la emoción sino una especificación de las propiedades, acciones o estados de la persona Y. En este sentido, al reducir el número de actantes, lo que hemos hecho ha sido trasladar a un primer plano comunicativo la propiedad de la persona, dejando a la persona en un segundo plano. A diferencia de *enfado* en (4a), que permite añadir un sintagma para expresar la causa de emoción, en *admiración* (4b), es imposible añadir un sintagma para la causa. Diremos, por lo tanto, que *admiración* es una emoción que no necesita de una causa externa para producirse, sin embargo, observaremos que en ningún caso puede expresarse este nombre sin la presencia del actante que hace referencia a la persona hacia la que se dirige la emoción:

(5) a. La admiración de Marta por su capacidad de trabajo es enorme.
b. La admiración de Marta por la capacidad de trabajo es enorme.
c. *La admiración de Marta es enorme.

A través de (5) comprobamos que la expresión del actante Y es obligatoria. Así, para que la oración de (5a) sea adecuada, entenderemos, en principio, que Marta no es la experimentadora de la emoción sino la persona a la que admira alguien que no aparece explícito. Otra posibilidad de interpretar (5a) es con Marta como experimentadora de la emoción; en este caso, suponemos que el objeto de su admiración es la capacidad de trabajo de ella misma o de alguien del que se haya hablado anteriormente –en ambas interpretaciones, la referencia anafórica le corresponde al ambiguo posesivo *su*–. La oración de (5b) es gramatical si vemos la capacidad de trabajo como una propiedad general atribuible a los seres humanos. En cambio, el ejemplo de (5c) sería inadecuado si interpretamos que Marta es la experimentadora de la emoción, pues no aparece expresado el objeto de su admiración.

Una prueba más para mostrar que los actantes Y y Z tienen la misma naturaleza semántica en el nombre *admiración* la proporcionan los adjetivos

o nombres típicos que se utilizan para referirse a los actantes de este nombre: X, el que admira, es *admirador*; a Y, al que se admira, y a Z, la propiedad de Y que se admira, se los nombra con los mismos adjetivos: *admirado* o *digno de admiración*. En el caso de *enfado*, X es el *enfadado*, Y no puede ser **digno de enfado*, pero Z puede designarse con los nombres *causa* o *motivo de enfado*. En este caso, los nombres o adjetivos para Y y Z no coinciden. En conclusión, podemos decir que las diferencias sintácticas que presentan estos nombres están en correlación con los componentes semánticos que oponen un NCI y un NCE. Así, *admiración* es un nombre actitudinal y 'dirigido a' y *enfado*, aún siendo un nombre 'dirigido a', es 'de reacción inmediata ante Y/Z'.

La presencia obligatoria en sintaxis superficial del ASem Y de los NCI puede relacionarse, en última instancia, con el hecho de que estos nombres dan origen a verbos transitivos cuyo ASintS 2, con función de OD, se corresponde también con el ASem 'objeto de la emoción' (*Marta admira a su padre*). En cambio, de los NCE se derivan verbos intransitivos incrementados con *se* cuyo ASint 2 'causa de la emoción' no es de expresión obligatoria (*El padre se enfada (por las notas de su hijo)*) y verbos, también intransitivos, cuyo ASint 2 se corresponde con el ASem 'experimentador de la emoción' (*Al padre le enfadan las notas del hijo*)[110].

6 Formas de expresión de los ASems en sintaxis superficial

A continuación ofrecemos una descripción de los medios de expresión en sintaxis superficial de los ASems X, Y y Z de los nombres de emoción mostrando las diferencias que observamos entre los NCI y los NCE.

6.1 La expresión del ASem X

De los tres medios de que dispone el español para expresar el ASem X o experimentador de la emoción, dos son los mismos para los NCI y los NCE. En ambos casos, X puede se puede expresar por medio de la preposición *de* (*el respeto de los alumnos*, *la ira del profesor*) o con un posesivo (*su respeto*, *su ira*). En cuanto al tercer medio de expresión, es posible el uso de un adjetivo de relación[111] como por ejemplo *popular*, *colectivo* o *filial* en *el respeto popular*, *la antipatía colectiva* o *el cariño filial*. Con los NCE, sin embargo, no suele ser posible expresar este actante con un adjetivo de relación. Así, en los sintagmas *el asombro* ?*popular*, *el abatimiento* **español* o *el desconcierto* **finlandés*, la combinación del NCE con el adjetivo resulta cuestionable (?) o bien agramatical (*). La misma opinión es presentada en Picallo (1999: 391), en donde la autora da algunos ejemplos de nombres de

[110] Vid. Sanromán Vilas (2003: 173-178 y en prensa) para las diferencias entre la variante intransitiva y la transitiva de los verbos derivados de NCE, por ejemplo, *le enfada* y *la enfada*.
[111] Para la descripción de los adjetivos de relación, vid. Demonte (1999: 162-165) y Picallo (1999: 391).

emoción[112], que se corresponden con nuestros NCE, indicando que manifiestan un comportamiento muy irregular en lo que respecta a la admisión o no de tales adjetivos. En concreto, indica que el nombre *preocupación* puede combinarse con adjetivos de relación: *la preocupación ciudadana por la crisis económica*; mientras que para *inquietud*, *conmoción*, *susto* e *interés*, la combinación resulta muy cuestionable: ?*la inquietud española por la devaluación de la moneda*, ?*la conmoción argelina por los atentados integristas*, ??*el susto holandés con las inundaciones del pasado invierno*, ??*el interés suizo por la relojería*.

6.2 La expresión del ASem Y

Hemos señalado anteriormente que los NCI se diferencian de los NCE en la naturaleza del segundo ASem. En los primeros, este actante representa el 'objeto de la emoción' y en los segundos, la 'causa de la emoción'. Esta característica guarda relación con el distinto comportamiento manifestado por este actante en sintaxis superficial. Veremos, pues, que ambos tipos de nombres expresan el segundo ASem a través de distintas preposiciones. Los NCI introducen generalmente su segundo actante por medio de las preposiciones *hacia* (*el respeto de Pedro hacia los mayores*) y *a* (*el odio de José a los intelectuales*), siendo también admitida la preposición *por* (*el desprecio de Ángel por la vida política*), pero en ningún caso admiten *ante* (*el amor de Aino *ante su tía*). Por el contrario, los NCE suelen expresar en sintaxis superficial su segundo actante por medio de *ante* (*el asombro de Martín ante la noticia*), admitiendo también *con* (*la sorpresa de Néstor con la noticia*) y *por* (*la desesperación de Ana por la noticia*), pero nunca *hacia* (*la indignación de Tom *hacia la noticia*) o *a* (*el abatimiento de Juan *a la noticia*).

En el cuadro siguiente, quedan reflejadas las diferencias entre ambos tipos de nombres de acuerdo con el distinto comportamiento que presenta la expresión sintáctica del segundo actante semántico.

nombres de emoción	
Y = II	
NCI	NCE
1. *hacia* N 2. *a* N 3. *por* N 4. *de* N	1. *ante* N 2. *con* N 3. *por* N 4. *de* N

[112] En Picallo (1999), los nombres de emoción son denominados "nominalizaciones de afección". Esta autora, entre muchos otros, parte de que estos nombres derivan de los verbos correspondientes. En nuestro enfoque, establecemos una diferencia entre la derivación morfológica y la semántica. Así, desde el punto de vista morfológico, nombres como *respeto* o *indignación* derivan de los verbos correspondientes (*respet-ar>respet-o*; *indign-ar>indignación*); en cambio, desde el punto de vista semántico, son los verbos los que derivan de los nombres, puesto que en la definición de los verbos aparece siempre el nombre (*X respeta Y* = 'X siente respeto por Y'). Para ampliar información sobre los diferentes niveles de dependencia lingüística, puede consultarse Mel'čuk (1988: 105-149).

En el cuadro se ha incluido la preposición *de*, admitida también en muchos casos por ambos tipos de nombres, aunque sometida a una restricción: esta preposición sólo es posible cuando el ASem X no se expresa en sintaxis superficial (*la admiración de Cervantes y su obra* pero no **la admiración del estudiante de Cervantes y su obra*).

6.3 La expresión del ASem Z

Si los nombres de emoción presentan un tercer ASem Z, éste denota la causa de la emoción o las propiedades de Y y se expresa normalmente por medio de la preposición *por* (*el enfado de Mar con sus alumnos por llegar tarde al examen*). Como un caso especial, mencionamos de nuevo aquí el nombre mixto *celos*. Sus tres ASems, *celos de X de Y por Z* –siendo X el experimentador de los celos; Y, la entidad hacia la que se dirigen los celos y Z, la entidad a propósito de la cual X siente celos de Y– nunca pueden expresarse a la vez como dependientes sintácticos del nombre. Así, por ejemplo, a partir del siguiente extracto oral del corpus CREA[113] en (6) no podríamos construir una expresión como la de (7):

(6) También de la selva, y al parecer nuestro origen, es el mono. Y entre ellos, el más célebre ha sido la mona Chita. Inseparable compañera de Tarzán y motivo de los celos de la novia de éste, Jane…[*Informe Semanal*, 07/01/89, TVE 1, España (reportajes)]

(7) *los celos de Jane de la mona Chita por Tarzán

La única posibilidad de que dispone el español para expresar los tres actantes es a través de una colocación verbal, es decir, cuando *celos* se combina con el verbo colocativo *dar* y transfiere a éste, como ASintSs, sus ASems. Así, a partir del ejemplo real *Intentaba darle celos con todas*, podríamos construir una oración como la presentada en (8):

(8) Tarzán le daba celos a Jane con la mona Chita.

En (8), los tres ASems del nombre *celos* se convierten en dependientes sintácticos de *dar*: *Tarzán*, con la función de sujeto gramatical, *Jane*, como objeto indirecto y la *mona Chita* como objeto preposicional.

7 Síntesis y conclusiones

En este estudio hemos elaborado una descripción del comportamiento de los actantes de los predicados nominales que denotan emoción en español partiendo de su sentido –las características semánticas– y llegando a su expresión –las características sintácticas superficiales–. Para llevar a cabo esta

[113] El CREA (= *Corpus de referencia del español actual*) puede consultarse a través de Internet en <http://corpus.rae.es/creanet.html>.

tarea hemos presentado los nombres de emoción en español con especial referencia a sus ASems. A continuación hemos descrito el ER de un nombre de emoción, el carácter obligatorio o facultativo de sus ASintSs y los medios de expresión de los ASintPs en sintaxis superficial.

Sin ánimo de ser exhaustiva, la descripción ofrecida pretende ser representativa de los nombres de emoción en español y nos ha servido para verificar nuestra hipótesis inicial de que sus características sintácticas son una prueba más de la existencia de dos clases de nombres de emoción: los NCI y los NCE. En este sentido, hemos encontrado correlaciones entre determinadas propiedades semánticas de los nombres de emoción, por ejemplo, entre el ASem Y y su manifestación en sintaxis superficial. Así, el ASintP II de los NCI, el 'objeto de la emoción' en semántica, es de expresión obligatoria y lo hace por medio de las preposiciones *a* y *hacia* y el ASintP II de los NCE, la 'causa de la emoción', es facultativo y se expresa por medio de la preposición *ante*. La misma propiedad semántica se correlaciona con los derivados verbales de los nombres: verbos transitivos, en el caso de los NCI e intransitivos en el de los NCE.

En cuanto a las posibilidades de aplicación práctica, aspiramos a que los resultados obtenidos de esta investigación puedan ser incorporados en el DiCE. En este sentido, nos referimos no sólo a la información sintáctica concreta para cada UL sino que pensamos también en tareas futuras, por ejemplo, la creación de entradas lexicográficas total o parcialmente generalizadas. Prevemos que este tipo de entradas puede resultar útil para consignar sólo una vez la información común a toda una clase de nombres. Con ello, las entradas de las UULL particulares se liberarán de contenido extra y podrán concentrarse en las diferencias específicas.

Bibliografía

Alonso Ramos, M. 2003. "Hacia un Diccionario de colocaciones del español y su codificación". En: Martí, M. *et al.* (eds.) *Lexicografía computacional y semántica*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona. 11-34.

___2004. "Elaboración de un Diccionario de colocaciones del español y sus aplicaciones". En: Bataner, P. y J. de Cesaris (eds.) *De Lexicographia. Actes del I Symposium Internacional de Lexicografía*. Barcelona: IULA y Edicions Petició. 149-162.

___2005. "Semantic Description of Collocations in a Lexical Database". En: Kiefer, F. *et al.* (eds.) *Papers in Computacional Lexicography COMPLEX 2005*. Budapest: Linguistics Institute and Hungarian Academy of Sciences. 17-27.

___2006. "Glosas para las colocaciones en el Diccionario de Colocaciones del Español". En: Alonso Ramos, M. (ed.) *Diccionario y Fraseología*. Coruña: Universidade da Coruña. 59-88.

___2007. “Actantes y colocaciones”. *Nueva Revista de Filología Hispánica* 55:2. 435-458.
Anscombre, J.-C. 1995. “Morphologie et représentation événementielle: le cas des noms de sentiment et d’attitude”. *Langue française* 105. 40-53.
Bosque, I. y V. Demonte (dirs.). 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vols. 1-3. Madrid: Espasa Calpe.
Demonte, V. 1999. “El adjetivo: Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal”. En: Bosque, I. y V. Demonte (dirs.). 129-215.
Flaux, N. y D. Van de Velde. 2000. *Les noms en français: esquisse de classement*. Paris: Ophrys.
Iordanskaja, L. 1973. “Tentative Lexicographic Definitions for a Group of Russian Words Denoting Emotions”. En: Kiefer, F. (ed.) *Trends in Soviet Theorical Linguistics*. Dordrecht: Reidel. 389-410.
Lyons, J. 1989(1977). *Semántica*. Barcelona: Teide.
Mathieu, Y. Y. 1999. “Les prédicats de sentiment”. *Langages* 136. 41-52.
Mel’čuk, I. A. 1988. *Dependency Syntax: Theory and Practice*. Albany: State University of New York Press.
___1997. *Vers une linguistique Sens-Texte*. (Leçon Inaugurale 139). Paris: Collège de France.
___1998. “Collocations and Lexical Functions”. En: Cowie, A. P. (ed.) *Phraseology, Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Oxford University Press. 23-53.
___2004a. “Actants in Semantics and Syntax I: Actants in Semantics”. *Linguistics* 42:1. 1-66.
___2004b. “Actants in Semantics and Syntax II: Actants in Syntax”. *Linguistics* 42:2. 247-291.
Mel’čuk, I. A. et al. 1984-1999. Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques I- IV. Montréal: Les Presses de L’Université de Montréal.
Mel’čuk, I. A., A. Clas y A. Polguère. 1995. *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Belgium: Duculot.
Ortony, A., G. L. Clore y A. Collins 1996(1988). *La estructura cognitiva de las emociones*. Madrid: Siglo XXI.
Picallo, M. C. 1999. “La estructura del sintagma nominal: las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales”. En: Bosque, I. y V. Demonte (dirs.). 363-393.
Sanromán Vilas, B. 2003. Semántica, sintaxis y combinatoria léxica de los nombres de emoción en español. Helsinki: Universidad de Helsinki.
___2005. “Individual-Level and Stage-Level Predicates: The Spanish Emotion Nouns”. En: Apresjan, Ju. y L. Iomdin (eds.) *East West Encounter: Second International Conference on Meaning Text Theory*. Moscow: Slavic Culture Language Publishing House. 417-431.
___2007. “Colocaciones verbales con nombres de sentimiento en el Diccionario de colocaciones del español (= DICE)”. En: Bustos, A. y S.

Pfänder (eds.) *Entre léxico y gramática: en torno al verbo*. La Paz: Iblel. 139-156.

___en prensa. "La alternancia de OD y OI en los verbos de emoción: *la asusta* y *le asusta*. ¿Ambigüedad o vaguedad léxica?". *Lingüística Española Actual*.

Tesnière, L. 1959. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.

Van de Velde, D. 1995. "Les verbes dits "psychologiques" revus á la lumière des noms correspondantes". *Revue de Linguistique Romane* 59: 67-97.

Wanner, L. (ed.). 1996. *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Wierzbicka, A. 1992. "Defining Emotions Concepts". *Cognitive Science* 16. 539-581.

___1994. "Cognitive Domains and the Structure of the Lexicon: The Case of Emotions". En: Hirschfeld, L. A. y S. A. Gelman (eds.) *Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press. 431-452.

Birte STENGAARD

Universidad de Oslo

Sobre la desaparición del futuro del subjuntivo del español

1 Introducción

Como es sabido, el latín tenía un futuro perfecto, el llamado *fuiturum exactum*, que indicaba una acción terminada en el futuro anterior a otra acción futura. Entre las lenguas románicas sólo el castellano y el portugués conservaron este categoría, en las demás lenguas románicas desapareció sin dejar huellas.

En la actualidad, el destino de la forma verbal que en español se llama el futuro del subjuntivo es uno de los factores que distinguen el sistema vebal del portugués del del español: Mientras que los lusohablantes siguen usando su *futuro do conjuntivo* en el habla cotidiana en el español el futuro del subjuntivo debe de considerarse un arcaísmo. Según Penny (2001: 168) ya estaba en vías de desaparición de la lengua oral durante del siglo XVII. Hoy el uso del futuro del subjuntivo está restringido a ciertos altos registros del lenguaje jurídico y a ciertas frases fosilizadas. Ejemplos son por ejemplo *el que no prestare atención a la ley* y *sea lo que fuere*, pero se reemplaza también en estas situaciones por el presente del subjuntivo: *el que no preste atención a la ley* y *sea lo que sea*. Así el desarrollo del futuro del subjuntivo en las dos lenguas ibero-románicas ha contribuido a su diferenciación, como es el caso de muchos otros factores en su desarrollo posmedieval.[114]

En lo siguiente voy a tratar algunos de los factores que pueden haber contribuido a la desaparición del futuro del subjuntivo del español y que, *vice versa*, pueden haber tenido un efecto conservador en portugués. Hay que advertir que la mayoría de las observaciones es pura especulación, pero eso es inevitable cuando se trata en los estudios de los cambios lingüísticos de la pregunta *por qué*.

[114] Estoy pensando por ejemplo en la colocación del pronombre átono, predominantemente antepuesto al verbo en el español moderno, mientras que en el portugués europeo predomina cada vez más la enclisis. En el portugués antiguo el pronombre podía ser proclítico si la frase comenzaba por el sujeto explícito. Véase por ejemplo Huber (1933: 153-54).

2 El uso del futuro del subjuntivo español

Como ya queda dicho, el futuro del subjuntivo ya no forma parte de la gramática normativa de la lengua española. No existe ninguna situación lingüística donde es obligatorio su uso. En la mayoría de los casos donde se usaba en épocas anteriores ha sido sustituido por el presente del subjuntivo. Esto es el caso en las oraciones temporales con referencia a una situación futura y también en el caso de las relativas. En el caso de las condicionales con referencia al futro se ha reemplazado por el presente del indicativo, un hecho un poco curioso desde el punto de vista de la lingüística histórica ya que los cambios lingüísticos normalmente se producen afectando un sólo rasgo a la vez, y en este caso en estas oraciones ni se conserva el rasgo "futuro" ni el rasgo "subjuntivo". Como acabo de decir, en el caso de las demás oraciones se conserva el rasgo "subjuntivo". Volveré a eso en el apartado 4.

Echando un rápido vistazo a la historia del futuro del subjuntivo del español esta forma verbal tenía un uso variado y frecuente en el español medieval. Según Andres-Suárez (1994: 267) comienza a declinar su uso hacia finales del s.XIII. Luego durante el s. XV aumenta otra vez su uso de forma espectacular. Algunos autores atribuyen esta revitalización del futuro del subjuntivo en la época del llamado español clásico a causas estilísticas ligadas a la lengua de la corte y su influencia en la lengua popular, como se nota a propósito también en la extensión del uso de *vos* y otras formas de tratamiento corteses. Después de Cervantes, todavía según la autora citada, el declino del uso del futuro del subjuntivo es rápido e inevitable.

3 La reinterpretación

Creo que es posible postular que un cambio lingüístico como la desaparición de una categoría gramatical, como nuestro caso del futuro del subjuntivo español, se puede siempre relacionar con una reinterpretación por parte de los hablantes que lo hace redundante en el sentido de que pierde su significación. La causa o las causas de esa reinterpretación pueden ser internas, es decir, residen en un defecto inherente en la categoría en cuestión que en algún momento se vuelve su rasgo más distintivo en la mente del hablante. En el caso del futuro del subjuntivo del español, Cano (1987: 164) parece pensar en una causa interna por su desaparición cuando afirma que la categoría no se distinguía de los demás subjuntivos ya que se podía referir tanto a una posibilidad, hipótesis o eventualidad en el futuro como en el presente. Creo que las palabras de Cano pueden representar precisamente la reinterpretación de la que cayó víctima el futuro del subjuntivo español; al asociarse con precisamente la posibilidad, el hipótesis o eventualidad del presente o del futuro se hizo redundante la categoría. Por eso hay que preguntarse ¿por qué se conservó esta categoría desde el latín tardío? ¿Por qué no caía en desuso antes, ya que la posibilidad de expresar los valores mencionados por medio de otras formas verbales ya existían desde siempre?

Según mi opinión hay que considerar varios factores para poder acercarse a una respuesta tentativa a esta pregunta. Uno de estos factores es in-

terno: Si se considera el origen del futuro del subjuntivo, es evidente que desde el punto de vista semántico, el futuro perfecto latino constituye su fuente primaria.[115] Ahora bien, el futuro perfecto latino era un tiempo relativo del indicativo que denotaba la anterioridad con relación al futuro. Así, el verbo en la oración subordinada representa la primera acción o el primer estado en una secuencia de acciones o estados. Así sigue siendo en el portugués moderno. El rasgo más prominente del futuro del subjuntivo parece haber sido no el rasgo "futuro" sino el de "anterioridad" o "perfecto". Eso se refleja también en su forma basada en la raíz del *perfectum*. Un debilitamiento de este rasgo podía producir la reinterpretación esbozada reduciendo su potencial expresivo a otra forma para expresar, como ya he citado, la posibilidad, la hipótesis o eventualidad del presente o del futuro.

La consecuencia de esta explicación, sin embargo, es que tenemos que preguntarnos por qué se debilitó el rasgo "perfecto" en el caso del futuro del subjuntivo. Aquí me parece que es difícil pensar en factores internos, sino que hay que considerar posibles causas externas o estructurales. Veamos primero las estructuras formales.

4 Los sistemas verbales del español y del portugués

Los sistemas verbales del español y del portugués, por mucho que se parezcan, muestran también diferencias distintivas. En español las formas en *–ra*, como *fuera* y *estuviera* pertenecen a la categoría del subjuntivo. Las formas correspondientes portuguesas *fora* y *estivera* son formas del pluscuamperfecto del indicativo. De esta manera, el español moderno vive con la anomalía o asimetría de dos subjuntivos del pasado, si descontamos las formas compuestas. Sea dicho entre paréntesis que el portugués tiene dos pluscuamperfectos, un hecho que representa otra anomalía si pensamos económicamente. Se sabe que en español la subjuntivación, por así decirlo, del pluscuamperfecto en *–ra* representa un proceso que comenzó hacia finales del s. XIII. Es verdad que algunos filólogos de la tradición española definen el uso de la forma en *–ra* en la apódosis de las construcciones condicionales como "subjuntivo del pluscuamperfecto" cuando se refieren a las condicionales irreales (Andres-Suárez 1994: 253), pero eso representa más bien, según mi punto de vista, una definición *a posteriori* que refleja, además, una visión lingüística algo retorcida. Además, el portugués conoció también estos usos del viejo pluscuamperfecto latino, algo que se refleja en la famosa cita de *As Lusíadas* de Camões donde se dice de Vasco da Gama: *Se mais mundo houvera, lá chegara.* En el portugués se ha reversado este proceso, y la cita camoniana ya no refleja la actualidad lingüística.

Sea como fuere, como he dicho, hacia finales del s.XIII comienza el uso de la forma en *–ra* en el pródosis de las condicionales irreales que cono-

[115] Como se sabe, por razones de fonética histórica se ha discutido hasta qué punto esta categoría origina de una fusión de este tiempo y el subjuntivo del perfecto, véase Penny (2001: 215).

cemos del español actual: *Si tuviera dinero, compraría una casa.* Es, por tanto, un hecho que cronológicamente este desarrollo coincide con el primer período de declino en el uso del futuro del subjuntivo en el español. Cuando se reviva el uso del futuro del subjuntivo en el s. XV, el español cuenta durante esa época de cuatro subjuntivos sintéticos, todos utilizables para la situación irreal por razones especulativas o temporales: Estoy pensando en frases que no se refieren a hechos que se han producido, como son lo todavía no sucedido, es decir, lo potencial o lo eventual, o lo irreal. Con todo esto quiero implicar que tal vez el desarrollo lingüístico que llevó al pluscuamperfecto del español hacia la esfera del subjuntivo tuvo cierto papel en la serie de cambios que resultó en la desaparición del futuro del subjuntivo de la gramática del español. Así es posible que las dos evoluciones sean correlacionadas en la historia de la lengua española.

El destino del uso del subjuntivo en las condicionales "reales" o futuras apunta en la misma dirección. En estos casos se trata de condiciones que se consideran como posibilidades realizables: *Si tengo dinero, compraré una casa*. En el español antiguo, como en el portugués actual, aparecía el futuro del subjuntivo, pero, según Penny (2001: 216) existía ya la posibilidad de usar el presente del indicativo en este tipo de frases. En el portugués actual también se usa el indicativo cuando la condición no es específicamente futura: *Se emagrece é porque quer.* Así se puede postular tentativamente que en el caso de las subordinadas condicionales el futuro del subjuntivo español no fue sustituido por el presente del indicativo sino que estas frases cayeron en desuso por el desarrollo de la forma en *–ra* y por la existencia de las frases con indicativo. En la frase española *si tengo dinero, compraré una casa* la futuridad está indicada por la oración principal, pero pragmáticamente la misma situación se puede expresar con el presente en la principal. Lo que sí ha perdido el español en estos casos y lo que se conserva en el portugués, es la expresión explícita del factor "anterioridad" en la subordinada con el futuro del subjuntivo: *se tiver dinheiro compro/ vou comprar uma casa*.

Volviendo a la comparación entre los sistemas verbales del español y del portugués actuales, ya hemos constatado dos diferencias – la existencia en la gramática tanto descriptiva como normativa del portugués del futuro del subjuntivo verso su ausencia el la gramática del español y la definición del descendiente del pluscuamperfecto latino como respectivamente forma del subjuntivo en el caso del español y como indicativo en el caso del portugués. Además no hay ningún factor que inmediatamente salta a la vista; el viejo subjuntivo del pluscuamperfecto latino subsiste en las dos lenguas, el perfecto, el imperfecto y las formas del presente también. La única diferencia llamativa parece ser el perfecto compuesto donde el español conserva el auxiliar viejo y original *haber*, mientras que el portugués lo ha cambiado por un neologismo en este contexto., es decir, *tener*, o sea, en portugués *ter*. Aunque parezca lejos del tema del que aquí se trata, creo que el cambio de auxiliar desde el original *habere* a la sustitución por medio de los descendientes del verbo latino *tenere*, un proceso que me ha ocupado durante años

(e.g. Stengaard 1998), puede haber desempeñado un papel importante: en el español el perfecto compuesto debe de considerarse como definitivamente gramaticalizado desde el s. XVI cuando *habere* queda como único auxiliar (Cano 1992: 249), evitando así la sustitución por *tenere*, mentras que en el portugués esta sustiución fusionó este tiempo todavía no gramaticalizado con la construcción ya existente con *ter*. También es un hecho que *ter* + participio exhibe rasgos de esta construcción, es decir la equivalente al español *tener* + participio ya que sigue siendo posible la concordancia entre el participio y el objeto. Lo más importante en este caso es, sin embargo, que el perfecto compuesto del portugués todavía muestra restos de construcción con valor temporal de presente, lo que significa que el tiempo gramatical del auxiliar sigue siendo relevante para la comprensión de la construcción en sí. En español es perfectamente posible decir *Ya he leído ese libro. Lo leí el año pasado*. Una traducción al portugués conlleva un cambio de tiempo en la primera frase; *Já lí ese livro*, ya que *tenho lido ese livro* implica que el sujeto no ha terminado su lectura. Así, en algún momento en la evolución del sistema temporal del español cambia de naturaleza la noción de "anterioridad", o de "perfecto", un cambio que permite la integración de la construcción *haber* + participio en el sistema temporal del pasado. Tal vez haya sido éste el factor que llevó a una percepción diferente del futuro del subjuntivo, provocando una reinterpretación que últimamente resultó el declino "rápido e inevitable" en las palabras de Andres-Suárez.

5 Resumen y conclusión

En este trabajo se ha argumentado que puede ser significante para el desarrollo negativo del futuro del subjuntivo del español dos cambios importantes en el sistema verbal que esta lengua no comparte con su vecino el portugués, lengua en la que se conserva el uso del futuro del subjuntivo. Uno es la "subjuntivación" del pluscuamperfecto en *–ra*, el otro es la gramaticalización definitiva de *habere* + participio pasado. Con el primer cambio el campo de los subjuntivos que pueden expresar la posibilidad, la hipótesis o eventualidad del presente o del futuro obtiene más un miembro, algo que puede haber confundido a los hablantes. Con el segundo desarrollo, proceso que dura siglos antes de llegar definitivamente al punto de partida del estado actual en el s. XVI, se afecta la noción de "anterioridad", noción central en el uso del futuro del subjuntivo. Talvez esta noción en el uso del futuro del subjuntivo no era compatible con las nociones parecidas que se establecen para el uso de los perfectos en el español con la gramaticalización del perfecto compuesto.

Bibliografía

Andres-Suárez, I. 1994. *El verbo español. Sistemas medievales y sistema clásico*. Madrid: Gredos.

Cano Aguilar, R. 1987. *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Madrid: Gredos.

Huber, J. 1933. *Altportugiesisisches Elementarbuch*. Heidelberg: Carl Winters.

Penny, R. 2002. *A History of the Spanish Language*. Cambridge University Press.

Stengaard, B. 1998.“The subject-role and the relexicalization of Old Spanish and Old Portuguese aver”. En: Blake, R. et al. (eds.) *Essays in Hispanic Linguistics dedicated to Paul M. Lloyd*. Newark, Delaware: Juan de laCuesta.

Ingmar SÖRHMAN

Universidad de Gotemburgo

Aspectualidad y modalidad en el pluscuamperfecto español desde una perspectiva románica

A veces se refiere al pluscuamperfecto como el *past perfect* (Hutchinson - Lloyd 1996: 61) debido al hecho de ser considerado un tiempo verbal relativo. Sin embargo, Comrie ha propuesto que se vea el pluscuamperfecto como un tiempo absoluto-relativo que combina los dos valores "absolute time location of a reference point with relative time location of a situation" (Comrie 1985 : 65) por combinar un punto de referencia absoluto con el tiempo relativo de cierta situación, es decir ver el uso de los tiempos verbales considerando los puntos de la enunciación, del evento y de la referencia según el modelo propuesto por Reichenbach (1947). Wachtmeister Bermúdez (2005: 169) lo resume en castellano: "Reichenbach [...] establece tres puntos o momentos S, E y R, cuya interacción describiría el significado de los diferentes tiempos verbales. S se refiere al momento del habla (*point of speech*), E al momento del acontecimiento [o evento] (*point of event*) y R a un punto de referencia (*point of reference*), que puede ser independiente o no." En consecuencia de este modelo "[e]l pluscuamperfecto, por su parte (*Juan ya se* ***había ido*** *cuando yo llegué*), quedaría descrito por la fórmula E_R_S, es decir, el evento (la ida de Juan) es anterior temporalmente a un punto de de referencia (mi llegada) que a su vez es anterior al momento del habla" (*ibid.*). Aquí el guión bajo significa la secuencia temporal de los tres puntos, E, R y S. Se ve claramente esta relación en el ejemplo (1).

(1) El agresor, A.S., de 65 años de edad, tenía una orden de alejamiento en vigor. El pasado 9 de junio *había salido* de la cárcel, inmediatamente *había sido* expulsado a Marruecos [de Melilla], por lo que se *encontraba* en la Ciudad Autónoma de forma irregular. (*El Mundo*, 11de julio de 2007, p. 18)

En el ejemplo (1) el agresor (el sujeto/protagonista) *había salido* de la cárcel y *había sido expulsado* después, ambas eventos (E) que tuvieron lugar antes del punto de referencia (R) y explica por qué *se encontraba* en Melilla en este momento, mientras el punto de habla (S) se queda en el momento de

escribir el artículo con la posible intención de intentar realizarse en el momento de leerse el texto.

Ya Jespersen vio la complejidad del pluscuamperfecto. “[It] primarily serves to denote before past time or a retrospective past – two things that stands in the same relation to each other as the preterit and the perfect, but cannot easily be kept apart.” (Jespersen 1931:81).

Hemos sacado ejemplos de varias fuentes pero principalmente de la novela *El pintor de batallas* de Pérez-Reverte, e indicamos los ejemplos sacados de esta novela con la sigla PR más la página correspondiente al ejemplo. En los otros ejemplos hemos dado la referencia completa entre paréntesis, y, por consiguiente, no los indicamos en la bibliografía del corpus.

Un rasgo fundamental de las lenguas románicas es el desarrollo del sistema verbal de uno sintético a uno analítico, pero esto no es enteramente verdad. Algunas formas sintéticas se han mantenido como las del pretérito indefinido y otras analíticas existían ya en el latín vulgar.

Väänänen ha encontrado formas analíticas ya en épocas preclásicas como *cogitum habeo* y *scriptum habeo* que se usaba para expresar el aspecto perfectivo indicando que se había alcanzado algo (Väänänen 1967: 139).

En latín clásico se podía usar esta perífrasis para subrayar que algo ya pasadado seguía teniendo relevancia en el momento de habla (S = moment of speech), *te cognitum habeo* ‘Te tengo como amigo y sigo teniéndote como tal’ (Rubenbauer y Hofmann 1995: 242).

La forma latina del plcp era la sintética *amaveram* ‘Había querido’, y aún se usa esta forma sintética o sus variantes derivadas en ciertas lenguas románicas pero bajo ciertas restricciones sintácticas. Haverling ha mostrado que el pluscuamperfecto en Latín es un tiempo absoluto-relativo que indica una relación temporal E-R-S, pero su valor aspectual no es tan imperfectivo como se ha propuesto muchas veces. Al revés solapa el uso del perfecto, ya entonces, aveces, tenía un sentido irreal (Haverling: 73-75).

Como acabamos de constatar se ha considerado el pluscuamperfecto un tiempo no problemático como se puede ver en p.ej. Posner (1996) donde lo menciona dos veces y esto parece ser la actitud de varias gramáticas románicas. Curiosamente, de las 7 entradas en la Biblioteca Nacional de Madrid de la palabra *Pluscuamperfecto* todas se refieren a obras literarias, lo que también muestra la escacez de estudios sobre este tiempo verbal.

¿Cuáles son las diferencias y semejanzas de las lenguas románicas en cuanto a las formas (y usos) del pluscuamperfecto? Podemos echar un vistazo a esta situación prescindiendo de las formas del subjuntivo por el momento.

Lenguas	Formas analíticas	Formas sintéticas	Ante-pretérito analítico
Portugués	*tinha*/*havia* + p.p.[116]	*Fala**ra***	---
Español	*había* + p.p.	*Habla**ra***	*hube* + p.p.
Catalán	*havia* + p.p.	---	*hagui* + p.p.
Occitano	*aviéu* + p.p.	---	*aguère* + p.p.
Francés	*j'avais*/*je étais* + p.p.	---	*j'eus* + p.p.
Sursilvano/ (Vallader)	*jeu* /*ha*/*vevel*/ *erel* + p.p. (*eu vaiva*/*eira* + p.p.	---	--- (*eu avet*/*füt* + p.p.)
Italiano	*avevo*/*ero* + p.p.	---	*ebbi*/*fui* + p.p.
Rumano	--- (*am* + p.p. =perfect)	*Vorbis**eram***	---

No vamos a discutir las formas marcadas con el auxiliar *tener* + p.p. que existen en español y catalán. Aunque su uso no contradice lo que acabamos de decir, cf. el siguiente ejemplo catalán (2).

(2) Tenia preparada la seva contesta.

En español como en casi todas las otras lenguas románicas con la excepción del rumano y parcialmente del portugués las formas analíticas van ganando terreno. Al igual que el español (3) y (4) el portugués y el rumano tienen formas derivadas del latín *-eram*, pero estas pertenecen a un registro alto, sobre todo al lenguaje escrito. En el caso del español predominan en subordinadas relativas (Hermerén 1992: 73 y 263).

(3) Y se fue hacia la caja contoneándose. Antes de que *llegara* [ella], el tipo del cigarro dejó la cabina sin pronunciar palabra y salió de la librería. (Jonathan Kellermann, *Exterminio*,[*Survival of the fittest*], Barcelona, 1997, p. 334)

(4) A través de un altavoz contactó [un representante del gobierno pakistaní] con el clérigo Abdul Rashid Ghazi, que dirige la rebelión después de que su hermano, Abdul Aziz, *tratara* de huir el miércoles escondido bajo una burka. (*El País*, 10 de julio de 2007, p. 4)

Hace falta insistir en que las formas españolas de *-era* se usan en cualquier registro estilístico como una de las dos formas del imperfecto del subjuntivo (5).

(5) Me obligó que le escribiera una carta.

Llegó a sustituir el imperfecto del subjuntivo debido a que se lo usaba en las construcciones condicionales con su valor de pluscuamperfecto en el siglo XIV y de allí empezó a introducirse en el campo del imperfecto del subjun-

[116] p.p. = participio perfecto

tivo (Penny 2002: 170). Si el valor de pluscuamperfecto que siguen teniendo las formas de *-ra* y *-se* (Hermerén 1992) de verdad es una herencia latina es algo que se puede cuestionar y que con bastante probabilidad puede tratarse de una influencia portuguesa.

Una forma analítica relacionada al pluscuamperfecto es el antepretérito analítico como en (6):

(6) A penas hubo llamado a la puerta que ella la abrió.

Este tiempo, sin embargo, queda muy marcado y de uso bastante restringido al registro literario en varias lenguas románicas, cf. el ejemplo francés (7).

(7) À peine eut-il sonné à la porte qu'elle ouvrit.

Normalmente se lo sustituye con el pluscuamperfecto analítico en el registro cotidiano o coloquial, con la excepción del español que lo sustituye por el pretérido indefinido según las gramáticas pero sin haberlo podido averiguar en nuestro material tenemos la sensación que se lo sustituye por el imperfecto (8) o por el pluscuamperfecto más y más en el lenguaje hablado, aunque también hace falta la tendencia paratáctica del lenguaje oral y, por consiguiente, el papel del pluscuamperfecto queda reducido.

(8) Cuando el camarero trajo su cerveza, Marcovic *estuvo* un rato mirando el vaso sin tocarlo. (PB 99)

De todos modos el uso del antepretérito analítico no sólo queda una forma marcada y restringida a cierto nivel estilístico sino también al uso en subordinadas temporales para marcar un suceso que se ha desarrolado inmediatamente antes de otro. La relatividad de lo que significa "inmediatamente antes de" puede evidentemente perjudicar el uso de esta forma y promover su sustitución por el pluscuamperfecto u otro tiempo.

Valor prototípico

Estas consideraciones generales pueden servir para que se pueda hacer una idea del valor del pluscuamperfecto. Nuestra intención es mostrar que el rasgo primordial del pluscuamperfecto es mental no temporal por tener el sentido de *alejamiento* (*remoteness*) como valor prototípico, lo que es una perspectiva más bien cognitiva. Es más bien la presencia fuerte de la *deixis* la que lo hace temporal (Korzen 2005). Si el tópico es otro rasgo es una perspectiva interesante, pero no la discutimos aquí. La idea principal es que a pesar de ser considerado un tiempo no controvertido, su valor prototípico es mental –no temporal. Además sigue siendo un problema sin resolver si un tiempo verbal es temporal o no. ¿Dónde está la temporalidad? Comrie ha insistido en que es fundamental diferenciar el sentido básico de un tiempo verbal de lo que es o puede ser una implicatura (Comrie 1985: 25).

Lyons constata que “there is a direct correlation between temporal and spatial remoteness from a deictic zero-point of here-and-now” (1977: 718); y concluye que “what is commonly held as past-tense […] is perhaps better analysed […] in terms of the more general notion of modal remoteness” (1977: 719). Por eso parece que el valor prototípico del pluscuamperfecto es el *alejamiento* (*remoteness*), pero no necesariamente en el sentido temporal sino más bien desde un punto de vista cognitivo que ofrece la visión de la relación de los acontecimientos como la ve el hablante. Es cuando se enfoca cierto acontecimiento y su relación con el *punto de referencia* (point of reference) que la deixis da un valor temporal al pluscuamperfecto, donde el debilitamiento de la deixis o la falta de ésta está marcado de la siguiente manera (+)/-.

En consecuencia, proponemos este esquema como descripción básica del valor del pluscuamperfecto:

```
alejamiento(cognitivo)
        /          \
+  deixis       (+)/-deixis
        |              |
valor temporal   valor modal
```

La presencia de la deixis está marcada por otros tiempos, frases adverbiales o sintagmas nominales que indican una relación temporal, es decir que un suceso tiene lugar depués del acontecimiento presentado por el verbo en pluscuamperfecto como en (9) y (10):

(9) Cuando llegamos, *habían salido* al bar.

(10) *Había cogido* algunos pinceles y los lavaba con jabón bajo la espita del bidón de agua. (PR 158)

Lo mismo vale para otras lenguas románicas como se puede ver en (11) y (12).

(11) À peine était-il arrivé à la surface qu’il respira à pleins poumons (Sabatier, *Canard*, 211, citado por Togeby, p. 424)

(12) Când lucrasem am întors acasa.

Puede también haber referencias temporales en el contexto o el cotexto que indiquen el valor deíctico de la oración. Debido a la frecuencia que muestra claramente que en la mayor parte de los usos de pluscuamperfecto, la acción se desarrolla en un contexto déictico, se podría considerar la deixis el valor prototípico del pluscuamperfecto. No obstante, argumentaríamos que es precisamente el alejamiento que constituye el valor prototípco del plus-

cuamperfecto como es la existencia de una deixis clara la que se añade al sentido prototípico del pluscuamperfecto y que lo hace temporal o, en caso de una deixis débil o no existente, lo deja modal. Para complicar la sitación aún más es una deixis clara que tiene ese valor temporal, ya que se puede encontrar algo de deixis en muchos (si no en todos los) ejemplos. A veces resulta imposible probar que un ejemplo carece totalmente de un elemento déictico, pero su valor será muy débil en estos casos. Por consiguiente, se debe considerar el valor modal, el prototípico por no necesitar más sentido que el valor prototípico de *alejamiento*, aunque está en una posición minoritaria en cuanto a frecuencia. Para que tenga también el valor claramente temporal la presencia clara de la deixis es imprescindible.

Desde un punto de vista aspectual se puede considerar el pluscuamperfecto como principalmente imperfectivo. No obstante, muchas veces se refiere a un acontecimiento ocurrido antes de que ocurra otro, lo que puede significar que el suceso está terminado y por lo tanto representa una acción perfectiva (13).

(13) Se calló, y el croata no dijo nada. Se había puesto otra vez las gafas.(PR 104)

Sin embargo, también puede referirse a un suceso que ha tenido lugar anteriormente pero que sigue funcionando (14) o aún no se ha resuelto (15). Además puede indicar una reiteración.

(14) Había mudado a Madrid cuando compré mi primer coche. [y seguía viviendo allí cuando compré el coche]

(15) Había intentado remediar la grieta rellenándola a base de resina acrílica [...]; pero eso cambiaba mucho las cosas; la grieta seguía, lenta, su progresión implacable. (PR 119)

Los tiempos verbales indican el aspecto flexivo (de Miguel 1999: 2987-2989) mientras el lexema contiene el Aktionsart o aspecto lexical. Esto no resulta muy controvertido mientras que estemos conscientes de que el pluscuamperfecto no significa un ante-imperfecto, aunque éste es uno de los papeles aspectuales que puede tener el pluscuamperfecto, pero no es el único como se pretende en muchos manuales de gramática. Puede, entre otras funciones, dar énfasis a cierta información de trasfondo (16).

(16) En 1936 había estallado la guerra civil y tres años más tarde Franco tenía todo el país bajo control.

En las frecuentes oraciones temporales que empiezan con CUANDO lo normal es que el pluscuamperfecto de la principal se refiere más bien al punto de evento y no a una acción ya pasada (17).

(17) [...] había gritado, cuando vio cerca la boca del fusil antes del estremecimiento del cuerpo [...] (PB 133)

Aquí vemos diferentes grados de alejamiento y diferentes puntos de referencia del alejamiento.

Finalmente quisiéramos enfocar los sentidos modales del pluscuamperfecto. Cuando la acción carece de una deixis clara nos queda solamente el concepto de alejamiento que sólo indica la relación con otros acontecimientos. Este alejamiento es mental y puede referirse tanto a otras acciones como a diferentes usos pragmáticos. Korzen (2005) ha mostrado cómo eso funciona en italiano y nosotros queremos insistir en que esto vale también para las otras lenguas románicas.

Korzen dice que cuando el pluscuamperfecto "relates directly to the communication situation, it always expresses a modal content in the sense of 'removing the event in question into a world created by the speaker' or in some other sense reducing its importance".

Según la terminología de Reichenbach tendríamos una situación E_S sin punto de referencia. De esa manera indicamos la fuerza ilocutoria del tiempo verbal (pluscuamperfecto). Por eso proponemos que es más bien esta fuerza ilocutoria la que es válida y que no se la considera una reducción de la importancia del tiempo pluscuamperfecto, lo que podría ser si se concentra sólo en el nivel formal pero que, en realidad, resulta ser un valor igual de importante en el nivel pragmático. Con esta objeción seguimos el modelo de Korzen para identificar los valores modales del pluscuamperfecto:

- Sentido onírico (el mundo de los sueños): *He soñado que había ganado el premio gordo*,
- Sentido de fantasía (parecido al casi irreal): *Y entonces había llegado tu hermano*.
- Sentido irreal *Y si habían sido mazalbetes, ahora ya serían hombres y derechos* (Castillo Puche: 72) Cf. it. *Se tu avevi effetivamente spedito la lettera, come promesso, adesso no staremmo a recriminare*. (Bertinetto 1986: 465)
- Sentido lúdico: *Yo era el rey y me había casado contigo*.
- Sentido epistémico doxático (donde se refiere a un acontecimiento conocido presupuesto) *¿No habías leído el libro?*
- Sentido de cortesía o modestia: *Le había hablado sobre el asunto el otro día*.
- Sentido de cariño (o amor) *¿No habías comido suficiente?*

Se podría añadir un octavo caso próximo al sentido epistémico doxático como se trata de una deducción narrativa de lo que se ha observado en el momento de hablar. Kronning (ms) da el siguiente ejemplo francés (18):

(18) Comme la pelouse était humide il avait plu pendant la nuit/il devait avoir plu pendant la nuit. (SAG 4: 142, 228; Kronning, ms.)

La traducción española sería la siguiente (19)

(19) Como el césped estaba húmedo había llovido la noche anterior.

Evidentemente es muy frecuente usar el verbo *deber* como auxiliar para expresar este valor modal como en (18) y (19), es decir "*debía haber llovido la noche anterior*".

En los cuatro primeros sentidos no se hace la referencia a un punto temporal verdadero sino a un punto de otro "universo posible" (cf. Martin: 126-149). El hablante sugiere otro mundo imaginario donde se aplican otras reglas. Es como si dijera: ¡*Imaginemos que*! o ¡*Dijemos que*! El hablante no habla necesariamente del pasado. El punto de referencia está mentalmente lejos por referirse a otra realidad y el pluscuamperfecto sólo indica el alejamiento mental no el temporal. El sentido lúdico también es frecuente en las lenguas germánicas (SAG 1999: 226).

El caso irreal puede parecer más raro y en la mayoría de los casos encontrados hay un valor concesivo añadido ="aun si" (Söhrman 1991: 27-29), lo que se ve en (20).

(20) Si en un principio había decidido estudiar arquitectura, al poco decidió dar un giro profesional [...] (*El País*, cit. por Söhrman 1991: 141-142).

En los últimos tres casos el pluscuamperfecto tiene obviamente una fuerza ilocutoria y en el caso epistémico-doxático se incluye además el valor de cortesía. Parece ser un uso frecuente en las preguntas negadas, y muchas veces resultan ser un tipo de crítica indirecta. Sólo por formular lo que presupone conocido en forma de una pregunta la crítica resulta más suave y existe la posibilidad de protestar. En todo caso es una manera de recordarle algo a alguien pero no reduce la importancia del sentido del mensaje. Lo mismo vale para la modestia cortés. El hablante quiere obtener algo o recordarle algo a alguien sin desprestigiarle al oyente.

El caso del cariño es parecido al sentido epistémico doxático como contiene un valor pragmático que está marcado no solo por el uso del pluscuamperfecto sino también por ser una pregunta. Lo que deja la puerta abierta para protestas.

El octavo caso tiene un valor claramente deóntico como es una deducción lógica de los hechos visibles.

Con esto creemos haber mostrado que el uso del pluscuamperfecto no resulta tan fácil como se pretende con frecuencia sino que representa un concepto mental, el alejamiento, y que sin una deixis clara su función cognitiva es modal. Es cuando destaca la deixis que entra en juego el valor temporal del pluscuamperfecto.

Corpus

Pérez Reverte, Arturo. 2006. *El pintor de batallas*. Madrid: Alfaguara.

Bibliografía

Bertinetto, P. M. 1986. *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano: il sistema dell'indicativo*. Firenze: Accademia della Crusca.

Comrie, B. 1985. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Miguel, E. 1999. "El aspecto léxico". En: Bosque, I. y V. Demonte (eds.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. 2. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales. Madrid: Espasa.

Haverling, G. (e. p.) "Actionality, Tense and Viewpoint". En: Cuzzolin, P. y P. Baldi (eds.) *New Perspectives on Historical Syntax of Latin* vol. II, Cap. 4. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Hermerén, I. 1992. "El uso de la forma en *ra* con valor no-subjuntivo en el español moderno". *Ètude romanes de Lund* 49. Lund: Lund University Press.

Hutchinson, A. P. y J. Lloyd. 1996. *Portuguese. An Essential Grammar*. London: Routledge.

Jespersen, O. 1931. *A modern English grammar on historical principles. P. 4 Syntax, Vol. 3, time and tense*. Germanische Bibliothek. Erste Reihe, Sprachwissenschaftliche Lehr- und Elementarbücher. Heidelberg: Winter.

Korzen, I. 2005. "On the modal values of the Italian Pluperfect". En: Klinge, A. y H. Høeg Müller (coord.) *Modality. Studies in form and function*. Copenhague: Equinox.

Kronning, H. ms. Constructions conditionnelles et expression de l'attitude épistémique du locuteur dans le discours indirect (libre) au passé en français, en italien et en espagnol.

Lyons, J. 1977. *Semantics*. 2 vol. Cambridge: Cambridge University Press.

Martin, R. 1983. *Pour une logique du sens*. Paris: Presses universitaires de France

Penny, R. 2002. *A History of the Spanish Language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Posner, R. 1996. *The Romance languages*, Cambridge, Cambridge University Press.

Reichenbach, H. 1947. *Elements of Symbolic Logic*. New York: The Free Press.

Rubenbauer, H. y J. B. Hofmann. 1995. *Lateinische Grammatik*, revisión de R. Heine. 12th ed., Bamberg, München: C.C. Buchners Verlag, J. Lindauer Verlag, R. Oldenburg Verlag.

SAG = U. Teleman, S. Hellberg y E. Andersson. 1999. *Svenska Akademiens grammatik. Vol. 4. Satser och meningar*. Stockholm: Norstedts Ordbok.

Söhrman, I. 1991. *Las construcciones condicionales en castellano contemporáneo*. Studia Romanica Upsaliensia 48. Uppsala: Almqvist & Wiksell

Teleman, U. *et al.* 1999. Svenska Akademiens grammatik, 4. Satser och meningar, Stockholm: Norstedts.

Togeby, K. 1982. *Grammaire française.* Vol II: *Les formes Personelles du Verbe*. Publicado por M. Berg, G. Merad y E. Spang-Hanssen. Copenhague: Akademisk Forlag.

Wachtmeister Bermúdez, F. 2005. "Los tiempos verbales como marcadores evidenciales. El caso del pretérito perfecto compuesto". *Estudios filológicos* 40, pp. 165-193.

Väänänen, V. 1967. *Introduction au latin vulgaire*. 2nd ed., Paris: Klincksieck.

Thora VINTHER
Universidad de Copenhague

El complemento predicativo en español

En el presente artículo doy una visión de conjunto de lo que en el *Esbozo* de la RAE (1973) se ha llamado *complemento predicativo,* Alarcos (1994) llama *atributo*, y que en Bosque y Demonte (1999) aparece en dos capítulos distintos: 'La predicación: Las oraciones copulativas' y 'La predicación: Los complementos predicativos'. Se trata de la parte de la oración que denota una caracterización del sujeto, o del objeto, *a través del verbo*, y que actúa a nivel de oración y no a nivel de sintagma. A pesar de las diferencias que pueda haber entre uno y otro tipo de predicación, considero útil describirlos dentro de un mismo marco, independientemente de si complementan a un verbo copulativo o a un verbo predicativo.

Para analizar y categorizar el complemento predicativo en ejemplos tan distintos como:

(1) a. La casa es *blanca.*
b. Su majestad se puso *malo.*
c. Hizo *trizas* nuestra esperanza.
d. El soldado regresa *con los brazos en alto.*

se tendrán en cuenta los siguientes criterios

Cohesión: Es la relación entre el complemento predicativo y el verbo, que puede tener distintos grados, desde estrecha (1.a) hasta libre (1.d), dependiendo en gran medida del tipo de verbo que enlaza el complemento con el sujeto u objeto.

Función sintáctica: Además de modificar el sujeto (1.a, d) o el objeto (1.c), el complemento predicativo puede modificar, por medio de un verbo reflexivo, tanto al sujeto como al objeto con forma de pronombre reflexivo (1.b). En estos casos lo llamamos simplemente complemento predicativo de sujeto reflexivo.

Forma: Otro criterio de categorización es la clase de palabras que realiza la función de complemento predicativo: adjetivo, sustantivo o infinitivo, adverbio, gerundio, frase preposicional u oración introducida por la conjunción 'que'. La concordancia de género y número se muestra sólo cuando es morfológicamente posible, aunque está siempre implícita en la identifica-

ción que básicamente se establece entre esta parte de la oración y el elemento que modifica. Hablamos, entonces, de concordancia semántica (1.b, c, d).

Significado: Desde un punto de vista semántico el complemento predicativo típicamente caracteriza el elemento con que se conecta a través del verbo, describiendo lo que es, su calidad o su estado, o dándole un nombre. En este sentido siempre establece una especie de identificación con el sujeto o el objeto, que, con algunas restricciones, puede tener sentido 'actual' o 'descriptivo'(1.a, d) y 'resultativo' (1.b, c).

1 El caso prototípico: complemento predicativo de sujeto

El ejemplo más básico de complemento predicativo es del tipo: *La casa es blanca.*

En este ejemplo el complemento predicativo se caracteriza por el hecho de incidir sobre el sujeto y tener la obligación de concordar en número y género con él. Tiene también la característica de poderse pronominalizar, siempre con el pronombre neutro *lo*, independientemente del género y número:

(2) Aunque mis sobrinas parecen *listas*, no *lo* son.

Este complemento predicativo, que consideramos prototípico, se da con los verbos predicativos por excelencia, también llamados verbos copulativos, que son: *ser, estar* y *parecer*. Debido a su sentido poco específico, algunos gramáticos describen el contenido de estos verbos como 'vacío' (Alarcos 1994), y los verbos como meros relacionantes entre el sujeto y el complemento predicativo. Consideramos, al contrario, que sí tienen contenido, ya que el primero indica una característica esencial: *Juan es serio*, el segundo indica estado: *Juan está serio*, y el tercero, esencia o estado aparentes: *Juan parece serio*.

1.1 Material del complemento predicativo prototípico

Mientras 'ser' y 'parecer' se combinan con adjetivos y sustantivos, 'estar' sólo acepta adjetivos. La función de predicativo prototípico es, además, realizada por frase preposicional, adverbio y oración subordinada. Veremos, en lo siguiente, algunos ejemplos especiales:

Los casos de adverbio de *modo* con función de complemento predicativo son raros con el verbo 'ser' y algo más corrientes con el verbo 'estar'.

Descartamos de este grupo los ejemplos *Juan es así* y *Las cosas están así*, dado que 'así', en estas construcciones se puede considerar como adjetivo.

Los adverbios 'bien' y 'mal' solo aparecen con 'estar' y 'parecer', con los que denotan salud, estado o la calidad de 'aceptable':

(3) a. Juan está *mal.*
b. Juan parece *bien*.
c. El libro *parece bien*, pero ¿es un ensayo o una novela? (Goo)[ii]

d. Este sistema no *parece mal* tampoco, es bastante sencillo, (Goo)

En la lengua hablada se usan, como sinónimos de ‘bien’, siempre con ‘estar’ y ‘parecer’, adverbios como ‘estupendamente’, ’divinamente’ o ‘perfectamente’:

(4) a. Estamos estupendamente.
b. Pero me parece divinamente que se manifiesten (Goo)

Con adverbios de tiempo y lugar es un poco más difícil distinguir el complemento predicativo de un complemento adverbial.

Los adverbios de *tiempo* ‘tarde’ y ‘temprano’ solo aparecen con los verbos ‘ser’ y ‘parecer’:

(5) a. Es *tarde.*
b. A las cuatro es *temprano*, vamos a tratar de hacerlo lo más tarde posible. (Goo)
c. ¿Las 3:44 de la madrugada te parece *temprano*? (Goo)

En 5.a, construcción sin sujeto, el adverbio de tiempo funciona como complemento predicativo, posiblemente de un ‘ahora’ sobreentendido. Como podemos ver en los ejemplos 5.b y c, un adverbio de tiempo funciona como predicativo siempre que el sujeto sea una expresión temporal.

Con adverbios de *lugar* como ‘lejos’, ‘cerca’ o ‘aquí’, lo más frecuente es ‘estar’ o ‘parecer’, pero también aparece el verbo ‘ser’:

(6) a. Su casa está *lejos.*
b. Su casa es *lejos.*

En 6.a el uso es locativo, claramente adverbial de lugar y no predicativo. En cambio, los pocos casos del verbo ‘ser’ con adverbio de lugar, como 6.b, deben ser interpretados como predicativos, aunque de carácter especial por su significado locativo. Cuando estos adverbios de lugar se usan como complemento predicativo del verbo ‘ser’, el sujeto del verbo solo puede ser una indicación de lugar, y no, por ejemplo, una cosa o una persona. La diferencia entre *Mi casa está lejos* y *Mi casa es lejos* es que en el primer ejemplo se habla de dónde está situada la casa (complemento adverbial), y en el segundo, de que la casa se caracteriza como un sitio lejano (complemento predicativo). Con ‘ser’ el adverbio de lugar solo puede caracterizar localizaciones, no objetos ni personas. En consecuencia, no se puede decir, por ejemplo, **Mi libro es lejos* ni **Su madre es aquí.*

En general, sobre los adverbios con función de complemento predicativo, se puede decir que si partimos de que el verbo ‘ser’ se combina con indicaciones de ‘esencia’ y el verbo ‘estar’ con indicaciones de ‘circunstancia’, se puede esperar que los adverbios, que normalmente expresan ‘circunstancia’, se construyan preferiblemente con el verbo ‘estar’. Hemos mos-

trado en los ejemplos 5.b y c y 6.b y c unos casos especiales, en que el adverbio de tiempo o de lugar no expresa circunstancia sino la esencia de un sujeto que en sí es una indicación de tiempo o de lugar.

Por fin, en los siguientes ejemplos, con un sujeto que expresa una 'actividad', el complemento es adverbial de tiempo y de lugar respectivamente, y no predicativo, ya que 'temprano' y 'en el Edificio Mayor' no califican el sujeto, sino que lo sitúan en tiempo y lugar. El verbo 'ser' no funciona como copulativo sino como verbo de existencia, con el significado especial de 'tener lugar':

(7) a. Los partidos son *temprano.*
b. La clase es *en el Edificio Mayor.*

Estos ejemplos serían paralelos, en cuanto al significado, a *Se juega temprano* y *Se enseña en el Edificio Mayor.*

Cuando el complemento predicativo es una *frase preposicional* que funciona como un adjetivo, se combina, según el significado, con los tres verbos copulativos:

(8) a. Su amigo es *de Madrid* (cf. 'madrileño'). (A)
b. Las faldas de seda son *sin cremallera.*
c. La maestra está *de mal humor.*(A)
d. La carretera está *en malas condiciones.*
e. El caballo parece *de buena raza.* (A)
f. La vida parece *sin sentido.*

Con el verbo 'estar' el régimen de la preposición también puede ser un infinitivo:

(9) a. La ropa está *sin planchar,* si no lo estuviera te acompañaría al cine.
b. Las camas están *por hacer,* si no lo estuvieran me tomaría un café.

En cambio, cuando la frase preposicional tiene sentido locativo, es más adecuado analizarla como complemento adverbial y no predicativo. La posibilidad de pronominalizar estas frases con 'lo' es dudosa, ya que algunos informantes la aceptan y otros no (Drengsted 2003: 39):

(10) a. Juan está *en el parque.*
b. Juan está *con sus amigos.*
c. María está *detrás del mostrador.*

En el apartado 2.3 se verá que una frase preposicional, con determinados verbos, puede funcionar como complemento predicativo adyacente, donde el sintagma nominal caracteriza al sujeto u objeto *por medio de una preposición.*

En los siguientes ejemplos de *oración subordinada***,** que funciona como consecutiva, se podría sobreentender un 'tan...' en la oración principal. De acuerdo con Gutiérrez Ordóñez (1986: 42) la consideramos complemento predicativo con núcleo sobreentendido. Se construye siempre con el verbo 'estar', y tiene carácter coloquial, como una especie de frase hecha:

(11) a. El café está *que arde* ('tan caliente que arde'). (A)
b. La fiesta estuvo *que no veas* ('tan animada que no veas').

Cuando el verbo es 'parecer', la oración introducida por 'que' es sustantiva. En el ejemplo 12.a se podría pensar que 'la señora' es sujeto y 'que sufre' complemento predicativo. Pero como el verbo 'parecer' en esta construcción tiene número invariable, como se ve en el ejemplo 12.b, 'los niños' no puede ser sujeto de 'parece':

(12) a. La señora parece que sufre. (A)
b. Los niños parece que sufren.

Nuevamente de acuerdo con Gutiérrez Ordóñez (1986: 37), consideramos esta construcción con el verbo 'parecer' como una construcción impersonal, sin sujeto. Los ejemplos 12.a y b son, entonces, oraciones sustantivas en que el sujeto del verbo 'sufrir' está trasladado al principio del enunciado para dar cierto carácter de énfasis. Son por tanto transformaciones enfáticas de:

(13) a. Parece que la señora sufre.
b. Parece que los niños sufren.

Los elementos 'la señora' y 'los niños' son sujeto de 'sufre/n', independientemente de si están situados dentro de la oración subordinada o antes del verbo principal. Y la oración sustantiva funciona como complemento predicativo del verbo 'parecer', pudiéndose sustituir por 'lo', aunque no todos los hablantes lo aceptan: *Parece que los niños sufren – lo parece.*[iii]

En cambio, con otros elementos, el verbo 'parecer' es personal y se construye con un sujeto que normalmente va antepuesto y un complemento predicativo que puede ser un adjetivo, un sustantivo, una frase preposicional o, incluso, un infinitivo orientado hacia el mismo sujeto que 'parecer'. Como ya se ha dicho, estos complementos predicativos son sustituibles por el pronombre 'lo':

(14) a. a. La señora parece cansada/ una bruja / de piedra/ sufrir.
b. Los niños parecen tristes/ payasos / de buen talante/ estar cansados.
c. Vosotras parecéis contentas/ primas / de la ciudad/ haber dormido.

1.2 Conclusión sobre el material del complemento predicativo prototípico

En conclusión, en el complemento predicativo prototípico se puede ver una tendencia a combinar el verbo 'ser' con predicativos en forma de sustantivo o infinitivo, adjetivo o frase preposicional con valor de adjetivo, o, en casos especiales, adverbios de modo, tiempo o lugar.

En cambio, el verbo 'estar' se combina con adjetivos, con adverbios que denotan estado o situación -o sus correspondientes frases preposicionales- y con una frase consecutiva que presupone un adjetivo intensificado con 'tan'.

Aparte de su uso impersonal con oración sustantiva, el verbo 'parecer' tiene el mismo uso que 'ser' y 'estar' en los ejemplos analizados, y puede, además, combinarse con infinitivo como predicativo.

1.3 El número del verbo copulativo

La norma es la concordancia de persona y número entre el verbo y el sujeto. En las oraciones copulativas con 'ser', sin embargo, hay casos en que el verbo concuerda con el complemento predicativo en lugar de con el sujeto. Se trata de casos como:

(15) a. El problema *soy yo*.
b. Las culpables *sois vosotras*.
c. Todo *son problemas*.
d. Lo difícil *son las despedidas.*

Como también señala Drengsted (2003: 32), si el complemento predicativo es un pronombre personal de primera o segunda persona, el verbo concuerda con el predicativo y no con el sujeto, y si el complemento predicativo es un elemento en plural, y el sujeto es una entidad neutra como 'todo', 'lo difícil', 'la dificultad', 'el problema' 'lo curioso, 'ello', 'eso', 'esto' o 'aquello', el verbo 'ser' se conjuga en plural (Madsen 1981: 229).

1.4 Significados del complemento predicativo prototípico con 'ser' y 'estar'

Aparte de los significados de 'ser' y 'estar', de esencia y estado, a los que hemos aludido anteriormente, se suele hablar de tres sentidos del complemento predicativo prototípico con 'ser' y 'estar': calificativo, clasificativo e identificativo (Madsen 1981).

El sentido *calificativo* se expresa con los verbos 'ser' con sentido de 'característica esencial' y 'estar' con sentido de 'estado'. En estos casos el complemento predicativo puede ser un adjetivo o una frase preposicional:

(16) a. Juan es *alto*.
b. El vestido es *a rayas, con cuello y sin mangas* (F. Leborans 1999)

(17) a. Juan está *harto*.
b. El vestido está *de maravilla*.

En sentido *clasificativo*, el complemento predicativo sin artículo indica, con el verbo 'ser', que el sujeto pertenece a determinada clase:

(18) a. Juan es *profesor*.
b. Su hermano es *comunista*.

Los predicados clasificativos suelen ser sustantivos, pero pueden también tener la forma de un adjetivo sustantivado, como 'español', 'católico', 'republicano', etc. (Madsen 1981: 239). En cambio, si se utiliza un adverbio de grado, como p. ej. 'muy' o 'tan', el sentido cambia, y se convierte en calificativo: *Juan no es tan católico, Luis es muy hombre.*

El tercer significado, el *identificativo*, con el verbo 'ser', tiene la característica de establecer una especie de 'signo de igualdad' entre el sujeto y el complemento predicativo (Fernández Leborans 1999: 2382-2402):

(19) a. Pedro es aquel que está ahí
b. El vecino es el gerente de la empresa
c. Un médico es una persona que se dedica a las enfermedades
d. Querer es poder

Estas frases presentan, además, una característica especial, ya que *no se puede pronominalizar* el complemento predicativo (Fernández Leborans 1999: 2393, Madsen 1981). Muchas gramáticas también comentan la posibilidad de intercambiar el orden del sujeto y el complemento predicativo de este tipo de construcciones. Pero aunque no influiría en la corrección gramatical de la oración, el intercambio sí tendría consecuencias semánticas o en todo caso pragmáticas para la interpretación de la oración (Fernández Leborans 1999: 2395).

1.5 Conclusión sobre el complemento predicativo prototípico

Se puede concluir que los verbos copulativos 'ser', 'estar' y 'parecer' tienen una valencia fuerte de complemento predicativo y que este complemento tiene cohesión estrecha con el verbo. Con estos verbos, excepto cuando se trata de construcciones con sentido identificativo, el predicado se puede sustituir por 'lo'. Esta posibilidad es parte integrante del concepto de complemento predicativo, la primera en que se piensa al querer aportar un ejemplo de este tipo de complemento. En lo siguiente se verán otros complementos predicativos, que, teniendo rasgos en común con este, de una u otra manera se alejan de la construcción prototípica.

2 El complemento predicativo adyacente

Otros complementos predicativos también se ligan con una valencia del verbo, y tienen cohesión bastante estrecha con él, pero los verbos son menos prototípicos y no permiten la pronominalización del complemento. Igual que el complemento prototípico, el complemento predicativo adyacente puede

tener la forma de una frase preposicional con función de adjetivo. Pero también, como veremos en el apartado 2.3, puede ser introducido por una preposición, con concordancia entre el régimen de la preposición y el elemento modificado por el complemento predicativo. Además, el complemento predicativo adyacente puede incidir en el sujeto o en el objeto. Veamos primero los ejemplos en que incide en el sujeto.

2.1 Complemento predicativo adyacente relacionado con el sujeto

Todas las gramáticas describen este complemento como relacionado con un grupo especial de verbos, generalmente llamados 'pseudo-copulativos' (Demonte y Masullo 1999: 2511), pero unas y otras incluyen verbos distintos en el grupo, hecho que probablemente estriba en que no siempre es fácil definir si la valencia de complemento predicativo es fuerte o débil. Un criterio de valencia fuerte es cierta pérdida de contenido semántico (Drengsted 2003: 58). Cuanto más se aleja el verbo de su significado concreto y literal, más probable es que su relación con el complemento predicativo sea estrecha, es decir, que el verbo tenga valencia de predicativo adyacente.

Según los verbos con que se combinan, estos complementos se pueden dividir en dos grupos: los que tienen significado actual y los que tienen significado resultativo.

Algunos verbos dan a los complementos predicativos un significado actual. Además de los verbos 'continuar', 'seguir', 'permanecer' y 'andar', incluidos por Drengsted (2003), consideramos que los verbos 'ir' y 'venir' tienen características correspondientes a las de este grupo:

(20) a. Mi novia *sigue deprimida*.
b. *Permanecí encerrada* en mí misma durante mucho tiempo.
c. Las cosas *andan un poco raras*.
d. Si no te cuidas *vas jodido.*
e. Los libros de gramática *vienen encuadernados.*

Cuando el contenido del complemento predicativo es algo que surge después o en el momento de efectuarse la acción, como un resultado de la misma, hablamos de significado resultativo. También bajo esta rúbrica varía el repertorio de verbos de las gramáticas. Con inspiración en Drengsted (2003: 58) y en Demonte y Masullo (1999), incluimos por un lado, los verbos 'resultar', 'salir' y 'caer', que son puramente resultativos, es decir que indican resultado sin implicar un estado anterior:

(21) a. Los negocios resultaron fructíferos
b. Mis cálculos siempre salen negativos.
c. Juan le cae muy simpático a su suegra.

y por otro, los verbos de cambio 'caer' (que aparece en los dos grupos), 'devenir', 'ponerse', 'volverse', 'tornarse', 'quedar(se)' y 'hacerse'. La des-

cripción semántica de estos verbos rebasa los límites de esta presentación, ya que el significado de cada uno y la distinción entre ellos no está del todo clara y requiere una investigación más profunda. Las gramáticas suelen presentar tendencias y excepciones, como, por ejemplo, Butt y Benjamin (1994), y las investigaciones que se han propuesto explicar su función semántica de forma unívoca, no han llegado, hasta la fecha, a resultados del todo satisfactorios (Porroche Ballesteros 1988; Eddington 2002; Bybee y Eddington 2006).

2.2 Complemento predicativo adyacente relacionado con el objeto

Así como hay verbos de valencia fuerte de complemento predicativo de sujeto, hay también verbos transitivos que tienen valencia fuerte de complemento predicativo de objeto. También en este grupo es característico que la semántica de los verbos esté un poco debilitada: cuando el verbo funciona con complemento predicativo de objeto, su sentido se aleja algo de su significado literal y concreto. Esta diferencia se puede observar en los siguientes ejemplos:

(22) a. Consideran *elegantísima* a María (= piensan que es elegantísima).
b. Consideran a María (= la observan, la respetan).

Los verbos incluidos en este grupo se pueden clasificar según las mismas líneas que el complemento adyacente de sujeto, considerando si denotan una situación actual, o una situación aplazada, con significado resultativo o causativo. Sentido actual tienen los verbos: ‘caracterizar’, ‘conservar’, ‘considerar’, ‘creer’, ‘encontrar’, ‘llamar’, ‘mantener’, ‘sentir’,‘ver’[iv], y alguno más:

(23) a. Encuentro *simpático* a tu novio.
b. Lo vi *de buen talante*.
c. La llaman *Gachi*, pero su nombre es Graciela. (DM)
d. Siento *agradable* la temperatura.

El sentido resultativo o causativo se da en ‘coronar’, ‘dejar’, ‘denominar’, ‘designar’, ‘elegir’, ‘hacer’, ‘meter’, ‘nombrar’, ‘pintar, ‘poner’, ‘proclamar’, ‘titular’, y alguno más, verbos que, es verdad, no están especialmente desemantizados, pero que consideramos predicativos por la exigencia de predicativo que plantean: la frecuencia de su construcción predicativa nos da pie a considerarlos como verbos de valencia predicativa:

(24) a. Coronaron a Alfonso *rey*. (DM)
b. Denominaron al fenómeno *fusión fría*. (DM)
c. Dejó *de mal humor* al vecino.
d. Sus padres la metieron *monja* de muy pequeña.
e. Pintó *blancas* las paredes de su cuarto.
f. Puso *verdes* a los curas (= los criticó).

Como se ve en los ejemplos presentados en 23 y 24, el material del complemento puede ser un adjetivo o frase preposicional, o un sustantivo que concuerde, aunque sólo sea semánticamente, con el objeto.

Al contrario de lo que recomienda Alarcos, analizamos los enunciados del tipo *Hizo pedazos la carta* e *Hizo trizas nuestra esperanza* como ejemplos de complemento predicativo de objeto, viendo la relación entre 'pedazos' y 'trizas' por un lado y 'la carta' y 'esperanza' por otro, como una instancia de concordancia semántica, análisis que nos resulta más satisfactorio que el de considerar los ejemplos como 'locuciones verbales cuyo significado se corresponde en algún caso con verbos en que quedan unificados los sentidos de 'hacer' y del sustantivo inmovilizado: *hizo pedazos = despedazó, hace polvo = pulveriza.* ' (Alarcos 1994: 308).

2.2.1 Características especiales. Es característico de estas construcciones el hecho de que su objeto directo muchas veces vaya precedido de la preposición 'a', aún cuando se trata de un objeto de cosa:

(25) la queja que hace años expresaba Ch. Bally, al considerar vulgar *a la lengua hablada*, frente a la literaria, considerada culta. (Vigara Tauste, A. 1980. *Aspectos del español hablado*. Madrid: SGEL:15)

(26) Entonces, resulta obvio que, en este ejemplo de Baroja, el autor llama 'nuestros' *a los montes invisibles* porque supone que los demás comparten su opinión sobre ellos. (Goo, levemente modificado)

(27) Un pequeño comercio boyante y numeroso hace *a las ciudades* más vivas y más humanizadas (*Cambio16*. 1107: 98)

A la hora de combinar el verbo transitivo con un objeto directo y otro elemento que no sea objeto indirecto, se utiliza la preposición 'a' como introductor del objeto directo para distinguirlo del complemento predicativo. Especialmente claro se ve el mecanismo en el ejemplo 27, donde la distinción entre el objeto directo y su complemento predicativo no se puede apoyar, como en los ejemplos 25 y 26, en el orden de las palabras. Volvemos sobre este tema en el apartado 3.2.

Como se ha dicho, el complemento predicativo adyacente no se puede sustituir, cuando es conocido en el contexto, por el pronombre 'lo'. Sin embargo, en los siguientes ejemplos de complemento predicativo de objeto se da esa pronominalización, que no parece chocar con el sentido lingüístico de los hispanohablantes:

(28) -Yo le llamo Alexis con toda seriedad. Como Alfonso se *lo* llama es más fácil (Mayoral, M. 1981. *Al otro lado*. Madrid: Magisterio Español: 50)

(29) y sólo se calma cuando le afirmo repetidas veces que no me he enfadado, pero que yo no soy un marica. Y que, si vuelve a llamárme*lo*, no iré más a Navalcarnero. (Barea, A.1959. *La forja*. Buenos Aires: Losada: 38)

(30) los suecos...son tan ingenuos y se portan de una forma tan extraña que o están locos, como yo mismo apuntaba, o son tontos, cosa que no parece a tenor de cómo viven y prosperan, o se *lo* hacen (Llamazares, J. 'Altos, rubios y lógicos'. *El País Semanal.* 247: 61)

2.3 Complemento predicativo adyacente introducido por preposición

Un rasgo especial del complemento adyacente, tanto de sujeto como de objeto, es que puede ser introducido por una preposición. En este caso se establece una identificación entre el régimen de la preposición y el elemento en que incide el complemento, por lo que se consideran complementos predicativos y no adverbiales. A diferencia de las frases preposicionales en que la función de la preposición es cambiar el valor del sustantivo para que pueda funcionar como adjetivo (en *El poncho está de moda* la frase preposicional equivale a 'moderno'), en estas construcciones, la preposición introduce tanto sustantivos como adjetivos, y la relación predicativa se establece *por medio de la preposición*, entre su régimen y el sujeto u objeto del verbo.

En este tipo de construcciones es el verbo el que selecciona la preposición ('a', 'de','en' o 'por'), cuyo régimen puede ser un sustantivo o adjetivo que modifica el sujeto: 'aspirar a', 'jactarse de', 'pasar por', 'pecar de', 'presumir de'; o que modifica el objeto: 'caracterizar de' y 'tener por' con sentido actual, y 'convertir en', 'dar por', 'meter a/ de', 'poner de', 'transformar en' con sentido resultativo:

(31) a. Aspira a alcalde de la ciudad (DM)
b. Se jacta de valiente. (DM)
c. El muchacho pasaba por tonto. (A)
d. Felipe ha pecado de ingenuo. (A)
e. Estrada, que presumía de hijo de rey, despreciaba a Albornoz. (Goo)

(32) a. En los medios caracterizan *de mentiroso* al ministro.
b. Tienen *por vago* a tu hermano. (A)
c. Convirtieron al joven *en director de la empresa*.(A)
d. El presidente dio el asunto *por terminado*. (A)
e. Sus padres la metieron *a/de monja*.[v]
f. Puso *de ineptos* a los funcionarios. (A)
g. El hada transformó la calabaza *en una carroza*.

Lo llamamos complemento predicativo adyacente justamente por esa ligazón fuerte que hay entre el verbo y la preposición, que resulta a veces, como en 31.c y 32.b, en una expresión muy cercana a un giro idiomático.

2.4. Conclusión sobre el complemento predicativo adyacente

Los complementos predicativos adyacentes presentados en este apartado son complementos que están estrechamente ligados al verbo y se combinan con su valencia fuerte de complemento predicativo, y que solo en raros casos se sustituyen por el pronombre 'lo'. Pueden construirse con o sin preposición y modificar el sujeto o el objeto. Abarcan dos significados básicos: cualidad o estado actual y cualidad o estado resultante de la acción indicada por el verbo.

3 El complemento predicativo libre

Un tercer grado de distancia en relación con el verbo es el ofrecido por el complemento predicativo libre, que incide en el sujeto o el objeto sin que el verbo sea afectado por ello, es decir, sin que el verbo cambie de significado.

(33) a. María llega *alegre*.
b. Mis padres se casaron *jóvenes*.
c. El soldado regresa *con los brazos en alto*.
d. La actriz recibió los aplausos *llorando*.
e. Devolvió los libros *rotos.*
f. La cose *sin cremallera.*
g. Te la compré *con lentejuelas.*

El complemento predicativo libre, que indica un estado o condición del sujeto u objeto, puede consistir en un adjetivo o en una frase preposicional en que la preposición da al sustantivo carácter de adjetivo. Igual que en el caso del complemento predicativo adyacente, la relación de predicativo libre también puede ser establecida por una preposición, como se verá en el apartado 3.2.

Este complemento se parece mucho al complemento adverbial, ya que denota una circunstancia de la acción, y muchas gramáticas también lo comparan con adverbios: *María llega alegre* es casi lo mismo que *María llega alegremente.* Madsen (1981: 234) considera que la posibilidad de intercambiar el complemento predicativo con un adverbio es la prueba de que se trata de un complemento predicativo libre (que él llama secundario) pero la prueba no siempre es válida, porque no todos los adjetivos españoles pueden tomar forma de adverbio. Por ejemplo, no existe el adverbio **jovenmente* (Pérez Martín s.a.; García-Page 1993), aunque *jóvenes* concuerda con nuestra definición de complemento predicativo libre en *Mis padres se casaron jóvenes* (De Miguel y Fernández Lagunilla 2004).

Para distinguir entre complemento predicativo adyacente y libre se pueden estudiar los siguientes ejemplos citados por Madsen (1981: 235-36):

(34) a. Ese tío me cae a mí *muy gordo*. (Carandell, L. 1971. *Los españoles*)
b. Mi padre no había salido aún de la cárcel cuando mi madre cayó *enferma*: el corazón. (Sánchez, E. 1979. *Camina o Revienta*)

(35) a. Con dificultad, llega hasta una butaca, donde cae *rendido y respirando*. (Mihura, M. 1958. *Melocotón en almíbar*)
b. La segunda cayó *plana*, con un ligero chasquido al dar en el agua. (Fernández Santos, J. 1969. *Los bravos*)

Como se puede ver, el complemento de 34.a y b está más ligado al verbo, y el verbo aparece algo desemantizado, por lo que analizamos el complemento como predicativo adyacente. En 35.a y b el verbo tiene su sentido pleno, y el complemento predicativo es menos necesario para el sentido completo del enunciado, por lo que lo clasificamos como libre.

3.1 Repertorio de verbos y material del complemento

En general, se puede decir que casi todos los verbos pueden construirse con complemento predicativo libre, tanto de sujeto como de objeto. Incluso los verbos tratados anteriormente, que tienen valencia fuerte de complemento predicativo, pueden aparecer con un complemento predicativo libre, y expresan entonces su sentido pleno. Por ejemplo, el verbo 'salir', que hemos visto construido con complemento predicativo adyacente de valor resultativo (21.b *Mis cálculos siempre salen negativos*) puede combinarse con un complemento libre, conservando su significado original de desplazarse desde el interior hacia el exterior, mientras el predicativo expresa el estado en que se encuentra el sujeto al ejecutar la acción:

(36) María salió *muy contenta* del trabajo

En cuanto al complemento predicativo libre de objeto, se da con los verbos transitivos, y su material, además de adjetivos, puede ser un infinitivo o un gerundio. Por ejemplo:

(37) a. Sirvieron la sopa *fría*.
b. Compré mis libros *rebajados*.
c. Los vimos *llegar* al teatro en coche.
d. Encontré al niño *jugando* en el jardín.

Dado que la problemática de los dos últimos no se estudia aquí debido a los límites de lugar, referimos a Skydsgaard (1979), Prytz (1979) y Vinther (s. a.)

3.2 Características especiales

La necesidad de distinguir entre el uso predicativo y atributivo de los adjetivos puede condicionar el orden de las palabras, especialmente cuando se trata de un objeto no determinado. Mientras el ejemplo 37.a, con su artículo determinado, es ambiguo, dado que 'fría' puede funcionar como atributivo especificativo de 'sopa' dentro del sintagma nominal (*sopa fría - la sirvieron*), y también como predicativo del objeto, constituyendo su propio sintagma fuera de él (*sopa - la sirvieron fría*), la situación es diferente cuando el substantivo tiene artículo indeterminado, porque entonces el adjetivo pos-

puesto solamente puede funcionar como atributivo: *Sirvieron una sopa fría*. El adjetivo solo puede funcionar como complemento predicativo de un objeto indeterminado si aparece antepuesto a él:

(38) a. Sirvieron *fría* una sopa del día anterior – la sirvieron *fría*.

Una curiosidad de los predicativos libres es que no pueden expresar significado resultativo (Drengsted 2003: 84; Demonte Masullo 1999: 2491), ni con complemento de sujeto ni con complemento de objeto. Al contrario del inglés *It froze solid* o del danés *Hun vandede blomsterne flade* [literalmente = 'regó la flores aplastadas'], en español sólo se pueden expresar estos significados con construcciones adverbiales del tipo *Se congeló hasta quedar sólido* o, cambiando el foco de la construcción, *Aplastó las flores de tanto regarlas*.

Igual que en el caso del complemento predicativo adyacente (apartado 2.3), el predicativo libre puede ser introducido por una preposición, aunque esta únicamente puede ser 'de', y con un substantivo que concuerda en género y número con el sujeto u objeto de la oración. Este complemento denota rol, función u oficio:

(39) a. Baroja estuvo *de médico* en Cestona. (A)
b. Hice *de mediador* en esas negociaciones.
c. Mi amigo ha ido *de embajador* a Egipto.(A)
d. Su sobrina trabajaba *de azafata.* (A)

(40) a. Mandaron a su hijo *de delegado.* (A)
b. Colocó a Juana *de secretaria*. (A)
c. Metieron al chico *de camarero*. (A)

Como se puede ver, los verbos de estos ejemplos no tienen valencia de complemento predicativo. El verbo 'estar', por ejemplo, aparece en 39.a en su sentido de localizador y no como copulativo. En todos los casos se puede sustituir la preposición 'de' por la conjunción 'como', que también indica la función con que actúa la persona. La concordancia de género y número, y la identificación semántica entre la persona que funciona como sujeto y objeto y su rol u oficio nos hacen interpretar las construcciones como predicativas. Lo consideramos complemento libre y no adyacente porque en todos los ejemplos, menos el del verbo 'hacer', que funciona como un verbo de soporte o 'comodín', se podría eludir la frase preposicional introducida por 'de' sin que se alterase la estructura sintáctica de la oración.

3.3 Conclusión sobre el complemento predicativo libre

Resumiendo, podemos decir que casi todos los verbos, a pesar de no tener valencia de complemento predicativo, pueden construirse con un complemento no obligatorio, con o sin preposición, con concordancia morfológica o semántica, que se denomina complemento predicativo libre.

4 El complemento predicativo independiente

Cuando el complemento predicativo libre aparece entre pausas, o en posición inicial o final de la oración, lo consideramos independiente:

(41) Martín se lanza, *desesperado*, en su busca…(Goo)

Especialmente en los casos de posición inicial, puede cobrar matices adicionales, como p.ej. temporal o causal:

(42) *Sola y desesperada*, Maki decide suicidarse, pero el destino tiene otros planes.
(matiz causal) (Goo)

El predicativo independiente de objeto no es muy corriente, pero cuando aparece, también puede tener matices especiales, como de causa en el primer ejemplo:

(43) *Sucia y violenta*, no la quiere nadie. (Skydsgaard 1977)

(44) *Sola, fané, descangallada*, la vi esta madrugada salir de un cabaret.(letra de tango)

5 Conclusión

Terminamos aquí nuestro recorrido por las construcciones de complemento predicativo. El hilo conductor ha sido la cohesión entre el complemento predicativo y el verbo, desde una relación muy estrecha hasta una relación más suelta. El complemento de sujeto se subcategoriza en cuatro grupos: prototípico, adyacente, libre e independiente, mientras que el complemento de objeto sólo aparece en los tres últimos grupos: adyacente, libre e independiente. Desde el punto de vista conceptual, todos los complementos predicativos son una manera de describir y caracterizar, desde la más directa en el predicativo prototípico, hasta la más sutilmente matizada en el predicativo libre, que caracteriza al mismo tiempo al sujeto, u objeto, y a la acción o actividad de que se trata.

Bibliografía

Alarcos Llorach, E. 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Butt, J. y C. Benjamin. [1988] 1994. *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. London: Arnold.

Bybee, J. y D. Eddington. 2006. “A usage-based approach to Spanish verbs of ‘becoming’”. *Language* 82: 2. 323-355.

De Miguel, E. y M. Fernández Lagunilla. 2004. “Un enfoque subeventivo de la relación entre predicados secundarios y adverbios de manera”. *Revue Romane* 39:1. 24-44.

Demonte, V. y P. J. Masullo. 1999. “La predicación: Los complementos predicativos”. En: Bosque, I. y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva del español*. Madrid: Espasa Calpe. 2461-2523.

Drengsted-Nielsen, C. 2003. *Prædikativ på spansk*. Tesis de máster. Universidad de Copenhague.

Eddington, D. 2002. “Disambiguating Spanish Change of State Verbs”. *Hispania* 85. 921-929.

Fernández Lagunilla, M. 2006. “Relaciones entre el léxico y la sintaxis: a propósito de *ver*”. En: De Miguel, E., A. Palacios y A. Serradilla (eds.) *Estructuras léxicas y Estructura del léxico.* Fráncfort del Meno: Peter Lang. 347-367.

Fernández Leborans, M. J. 1999. “La predicación: Las oraciones copulativas”. En: Bosque, I. y V. Demonte (eds) *Gramática descriptiva del español*. Madrid: Espasa Calpe. 2357-2460.

García-Page, M. 1993. “Breves apuntes sobre el averbio en *–mente*”. *Verba* 20. 311- 340.

Gutiérrez Ordóñez, S. 1986. *Variaciones sobre la atribución.* Universidad de León.

Madsen, J. K. 1981. “Prædikativkonstruktioner i moderne spansk”. En: Madsen, J. K. (ed.) *Hispanismen omkring Sven Skydsgaard.* København: Museum Tusculanum. 219-248.

Moliner, M. [1973] 1998. *Diccionario de uso del español.* Madrid: Gredos.

Pérez Martín, M. V. Sin año. *El adverbio en el español de Argentina.* ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs73.pdf (consultado el 2.3.2008).

Prytz, O. 1979. “Situación del predicativo en español”. *Revue Romane numéro spécial*, 1979. 78-88.

Porroche Ballesteros, M. 1988. *Ser, estar y verbos de cambio.* Madrid: Arco/Libros

Skydsgaard, S. 1977. *La combinatoria sintáctica del infinitivo*. Madrid: Castalia.

Vinther, T. Sin año.”Gerundium”
http://www.staff.hum.ku.dk/vinther/Thora_Vinther/Gerundium.htm

[1] Los ejemplos recogidos de Internet, de Alarcos (1994) y De Demonte y Masullo (1999) van indicados, respectivamente, por (Goo), (A), y (DM).

[2] Este complemento predicativo también se puede sustituir por ‘así’ (adjetivo) y por ‘eso’, en construcciones que aparecen como idiomatizadas, por su orden invertido de palabras: *así parece*, y *eso parece.*

[3] No distinguimos aquí entre las concepciones de percepción de una entidad y percepción de un evento, aunque estamos de acuerdo con Fernández Lagunilla (2006: 354) en su análisis de los ejemplos *He visto a Juan sentado* y *He visto a Juan preocupado.*

[4] Obsérvese que el verbo ’meter/se’ se construye, con este significado de ‘(ser obligada a) tomar los hábitos’, de tres maneras distintas: sin preposición (apartado 2.2) o con una de las preposiciones ‘a’ o ‘de’.

Sección 4 LITERATURA, NARRATIVA Y SOCIEDAD

Ken BENSON
El Siglo de Oro y las historias literarias "foráneas". Sobre recepción y didáctica de la literatura hispánica en Suecia

Mauro CAVALIERE
Comparando O Último dos Moicanos *de James Fenimore Cooper e* O Guarani *de José de Alencar: a adaptação americana do romance histórico europeu*

Claudio CIFUENTES-ALDUNATE
Del micro-relato y sus componentes

Christian CLAESSON
El Pozo*: escribiendo al autor*

Inger ENKVIST
La historia de Rigoberta Menchú Tum, el mundo universitario y el concepto de la verdad

Óscar GARCÍA
Horacio Castellanos Moya: ejemplo de la nueva narrativa centroamericana

Sergio INFANTE
Aquello que la historia no quiere recordar. Reescritura de una masacre

Auli LESKINEN
Una aproximación deconstructiva para analizar el cambio lingüístico y literario producido por la novelística de Diamela Eltit en la narrativa chilena en 1983-1998

Ingrid LINDSTRÖM LEO
Temas principales de la novelística tardía de Carmen Martín Gaite

Ana Maria Santos Da Costa MENIM
Um diálogo literário e histórico, retratos do Brasil: procedimentos e avaliação da análise literária em Alencar, Azevedo e Lispector

Débora ROTTENBERG
Articulación de la diferencia indígena-inglés en la novela argentina de Tierra del Fuego

Adrián SANTINI
Mitificación y violencia en Lituma en Los Andes *de Mario Vargas Llosa*

Victoria THÖRNRYD
La diferencia entre subversión y trastrocación y su implicancia ética en cinco cuentos de Ángeles Mastretta

Ken BENSON

Universidad de Gotemburgo

El Siglo de Oro y las historias literarias 'foráneas'. Sobre recepción y didáctica de la literatura hispánica en Suecia

1 Introducción

El presente trabajo constituye un breve esbozo de mi contribución a un proyecto de investigación financiado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Suecia (Vetenskapsrådet) que tiene lugar en la Universidad de Gotemburgo con investigadores de departamentos de las llamadas 'lenguas modernas' (francés, alemán, español) y el departamento de literatura comparada (según su denominación en inglés) o teoría literaria ('litteraturvetenskap'). El objetivo del proyecto es acrecentar el conocimiento sobre el rol de la literatura en los programas docentes de cada una de estas asignaturas y más específicamente analizar desde distintas perspectivas el rol de la literatura en los programas de futuros profesores.

El objetivo de mi contribución particular en este proyecto es analizar el rol de las historias de las literaturas en este proceso de aprendizaje cultural. Me restrinjo a una época (la literatura clásica hispánica de los llamados Siglos de oro) y mi objetivo es mostrar cómo un estudio comparativo de una serie de manuales (según presentaré abajo) ofrece un material didáctico interesante para el estudio intercultural. A saber, en nuestro caso, sobre cómo una cultura (la sueca) recibe a otra (la hispánica). Si bien los manuales de historia de la literatura (como todo género dentro de la 'historia') pretende ofrecer información objetiva, datos fidedignos, etc. con el fin de ser un material de consulta relevante para el alumno, vamos a mostrar cómo estos manuales están cargados ideológicamente con una visión del 'otro' (lo hispano) que se filtra entremezcladamente con este discurso objetivo y formativo. De esta manera, los manuales constituyen un elemento valioso en el aula no tanto (o al menos no sólo) para adquirir conocimientos sobre la cultura meta, sino sobre todo para que el alumno adquiera consciencia de cómo estos manuales describen la cultura meta desde la perspectiva de la cultura fuente. En otras palabras, cuál es el *habitus* (Bourdieu) en la historiografía literaria de una cultura con respecto a otra.

Como docente e investigador de literatura quiero en primer lugar posicionarme como tal, señalando y motivando muy brevemente el lugar y la función de la literatura en los programas de aprendizaje de lenguas. Para ello parto de un lema que extraigo de Roberto González Echevarría (2005) y que implica todo un credo docente en la tarea de introducir a los estudiantes en culturas foráneas: "I believe that teaching involves leading others to the unfamiliar, not making the unfamiliar like everything else they already know". En efecto, estudiar literaturas y lenguas foráneas tienen en común introducir al estudiante en lo incierto y no familiar, en lo desconocido e imprevisible, en lo indefinido y diferente en cuyo proceso la labor del profesor es discutir, dialogar, abrir campos y perspectivas mediante su conocimiento del área pero no cerrarlo a una realidad estanca y fija, pues no hay nada más ajeno en la literatura y en la comprensión de culturas que lo fijo y predeterminado. Se trata asimismo de evitar la tendencia a mitigar las diferencias para que lo que nos resulta ajeno y distinto se adapte a nuestra visión del mundo de acuerdo a los códigos culturales adquiridos a través de nuestra experiencia.

2 Disposición y objetivos

El trabajo constituye un esbozo de un proyecto mayor según hemos anunciado arriba (1). Seguidamente explicamos brevemente nuestros puntos de partida teóricos (3) para pasar a explicar primero el contexto de la investigación sobre las historias de la literatura de la que forma parte el presente proyecto (4 y 5), presentar en segundo lugar el corpus que hemos seleccionado (6), tercero, el método que hemos elaborado y aplicado (7), y finalmente algunos de los resultados que hemos podido observar (8). Queremos hacer hincapié en que al mismo tiempo que esta presentación es un esbozo de un proyecto más amplio quiere ante todo ser una propuesta de reflexión sobre el uso de los manuales de historias de la literatura (hispánica) en el aula universitaria como un método de aprendizaje cultural y del pensamiento crítico, ingredientes que consideramos cruciales en este proceso de aprendizaje.

3 Leer, aprehender y descodificar el 'otro' – nuestros presupuestos teóricos

Muchos teóricos de la lectura (Iser, Booth, Rifaterre i.a.) coinciden en afirmar que existe una tendencia inicial de mimetizar lo leído en un primer proceso de lectura. Dicho de otro modo, el lector inconscientemente tiende a adaptar el texto extraño al horizonte de expectativas propio. Lo extraño se descodifica de esta manera mediante la asimilación a los códigos culturales inherentes en la cultura propia, a través de la experiencia y de la preparación escolar y universitaria. Al mismo tiempo, se puede leer 'a contracorriente' o 'contra' los presupuestos inherentes a un texto literario (lo que Booth denominó *misreading*) y también se puede leer profundizando en un nuevo códi-

go cultural o una nueva propuesta literaria (lo que Rifaterre denomina lectura semiótica).

Mi experiencia docente (de profesor de literatura en un departamento de lenguas) me ha hecho reflexionar sobre ciertas similitudes entre el aprendizaje de lenguas y la adquisición cultural sumamente relevantes para nuestra labor de profesor de literatura en departamento de lenguas foráneas. El aprendiz de lenguas se encuentra ante una estructura (lingüística y mental) determinada que es parcialmente desmontada cuando se encuentra con estructuras y esquemas diferentes en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua. Pronto el estudiante aprende que cada lengua es también una forma de pensar y descodificar el mundo que no necesariamente coincide con la propia (la lengua materna). De ahí que la traducción no sea siempre el mejor método para asimilar la nueva lengua en cuanto que el contraste entre ambos sistemas no lleva necesariamente al buen uso de las mismas, sino más bien a constatar la dificultad de la traducción como consecuencia de la dificultad de la asimilación de un código lingüístico y cultural en otro. El cerebro puede mantener dos códigos distintos y utilizarlos en sus contextos determinados, pero al traducir se unen ambos en un lugar intermedio, configurado por el traductor, que no es uno ni otro, sino un tercer espacio de comprensión intercultural. Ahora bien, no hay que olvidar que en el proceso de transculturización (el aprendizaje de una lengua y una cultura nueva ha de verse desde esta perspectiva) el campo de referencias que se tiene (o *habitus*, en la terminología Bourdieu) está siempre presente y uno se encuentra en un espacio cultural intermedio, un '*in between*' que no es ni el uno ni el otro.

Leer textos literarios en los currícula de lenguas modernas (entre ellas el español) cumplirá por tanto el objetivo de profundizar en los códigos culturales inherentes en cada lengua. Al mismo tiempo resulta ser un doble desafío para el aprendiz. La literatura tiende de por sí a la ambigüedad, a la plurisignificación y a la coparticipación del lector en la creación de significados. A diferencia del texto fáctico que pretende informar, el texto literario (por muy serio que sea su planteamiento y su temática) contiene en su esencia un elemento lúdico, de juego intelectual. El texto literario se lee por placer, no por obligación; al menos esa es su función básica, si bien las instituciones académicas (colegios, universidades) desmontan en parte esa función al hacerlas lecturas obligatorias en sus planes de estudio. Este carácter lúdico implica en sí la necesidad de una cooperación (un juego es sólo placentero si los participantes quieren jugar, esto es, colaborar). De la misma manera, la cooperación es fundamental para trasladarse al campo cultural del 'otro'. Sin darse cuenta, el juego permite inmiscuirse en los códigos culturales que hasta ese momento eran ajenos. La literatura es por tanto un instrumento fundamental para la adquisición cultural inherente al aprendizaje de lenguas por cuanto que exige una coparticipación activa del lector en rellenar los 'huecos textuales' (Iser) para los cuales ha de adquirir una competencia cultural. Cómo esta competencia es importante para entender los textos literarios ha de ser en consecuencia un buen instrumento para el profesor

con el fin de motivar la importancia del significado implícito inherente a toda comunicación cultural. Para llegar a comprender al 'otro' no basta con entender sus palabras sino también sus silencios, no sólo lo que dice sino el uso retórico de lo dicho. La literatura, a mi modo de ver, es un instrumento inigualable para entrenar esta competencia cultural en el estudiante.

Leer literatura en un departamento de lenguas resulta consecuentemente ser un doble desafío. Las historias de la literatura son a su vez el instrumento utilizado en las escuelas y las universidades para sistematizar y canonizar la literatura de imaginación que se considera central para la comprensión de una cultura determinada. De ahí la relevancia de estudiar estos materiales desde la perspectiva de la adquisición de conocimiento cultural sobre culturas foráneas. Pero al mismo tiempo, y esta es mi propuesta, no hacerlo como un material que contiene una autoridad incuestionable sino, por el contrario, para ser utilizado en el aula como un material para desarrollar el espíritu crítico ante todo tipo de materiales didácticos que se fundamentan en una visión de la cultura en cuestión así como en presupuestos ideológicos que el alumno ha de ser entrenado en descubrir.

4 'Otredad' y manuales de historia de la literatura

En este apartado vamos muy brevemente a señalar cómo aplicaremos el concepto de otredad presentado supra (3) en nuestro análisis de un corpus restringido de historias de la literatura (según presentaremos infra [6]). Queremos para ello en primer lugar situar nuestra investigación en el debate internacional que ha surgido en las últimas décadas. En el próximo apartado (5) vamos a explicar en qué consiste esta propuesta de revisión de la historiografía literaria con un ejemplo de un grupo de investigadores. Aquí queremos restringirnos a situar nuestra investigación dentro del contexto de esta revisión y del uso que hacemos del concepto 'otredad'.

Gran parte del debate internacional sobre la historiografía literaria (cfr. Perkins, Wellek, Beltrán Almería y Escrig) se ha centrado en la cuestión del cánon (cfr. Bloom, Guillory, Morrissey, Pozuelo Yvancos, Sullá, i.a.), esto es, los autores incluidos y excluidos respectivamente de los manuales de las historias de la literatura. El enfoque del presente estudio es, sin embargo, distinto. Partimos de una perspectiva didáctica y de transmisión o mediación de culturas en nuestro acercamiento a las historias de la literatura. Es desde esta perspectiva que realizamos el estudio comparativo de las historias de las literaturas generales en Suecia, por un lado, con las historias especializadas que constituyen textos de referencia en los departamentos de español, por otro (sobre el corpus, ver infra 7).

Nos interesa especialmente destacar cómo los estudiantes de sueco se acercan a la literatura mundial desde una perspectiva única (la visión de esta literatura desde una perspectiva cultural única, la sueca o la nórdica) mientras que los estudiantes de español se acercan (o al menos tienen la oportunidad de hacerlo) a las literaturas hispánicas desde perspectivas plurales. Dicho de otro modo, los estudiantes de sueco reciben una visión monológica

sobre las literaturas foráneas, mientras que los estudiantes de lenguas pueden llegar a adquirir una visión dialógica o 'plurilógica'. Esto conlleva una perspectiva muy distinta para comprender y adentrarse en la 'otredad', según nos explica Jauß:

> A dialogue consists not only of two interlocutors, but also of the willingness of one to recognize and accept the other in his otherness. […] The recognition and acceptance of the 'dialogicity' of literary communication brings into play in more than one way the problem of otherness: between producer and recipient, between the past of the text and the present of the recipient, between different cultures (Jauß, 9)

Para comprender la literatura los estudiantes necesitan adquirir una enciclopedia (según la acepción de Eco), esto es, conocimientos culturales e históricos que figuran como referentes o repertorio (Iser) implícitos o explícitos en los textos literarios. Uno de los recursos enciclopédicos más utilizados está sin duda constituido por las historias de las literaturas. Sin embargo, existen pocos estudios que analicen a fondo la función de estos manuales. Nosotros pretendemos mediante nuestra investigación paliar ligeramente esta laguna pero, según hemos mencionado ya, con una restricción muy clara en nuestros objetivos. Mediante el estudio comparativo de dos tipos de manuales (los 'generales' dirigidos a estudiantes de sueco/ literatura comparada por un lado y los 'especializados' dirigidos a estudiantes de español por otro) queremos indagar si estos manuales nos dan indicios de que los estudiantes correspondientes reciben una visión distinta sobre la cultura meta (en nuestro caso igualmente restringido a la cultura hispánica clásica). La pregunta principal que nos planteamos es si los manuales ayudan al estudiante a abrirse a una cultura nueva, esto es, a ampliar sus miras mediante un conocimiento mayor sobre las características de la cultura ajena o bien si estos manuales proponen 'soluciones' de interpretación de la cultura 'extraña' adaptando códigos de interpretación propios de la cultura propia. En el primer caso tenemos una tendencia de acercarnos a lo extraño para tratar de comprenderlo desde sus propias premisas, en el segundo caso tenemos una tendencia a apropiarnos e interpretar lo extraño desde el horizonte cultural propio. La lectura de los manuales en cuestión que vamos a llevar a cabo se harán desde este punto de mira. El análisis de las distintas estrategias utilizadas en la construcción de la imagen de la literatura clásica hispánica que desarrollaremos se va a restringir igualmente a tratar de cumplir con el mencionado objetivo.

5 Sobre la 'nueva' historiografía literaria

Antes de pasar a la presentación del corpus y del método así como a nuestro esbozo de análisis tenemos aún que dar otro paso más. Se trata de contextualizar nuestro estudio en el debate internacional sobre la 'nueva' historiografía literaria. Esta revisión guarda un fuerte paralelo con el 'new historicism'

y se puede decir que el planteamiento referido a la historiografía literaria cobra fuerza a partir del trabajo de Perkins (1993). No obstante, nosotros nos vamos a limitar aquí a la aplicación más detallada e importante dentro del campo hispánico en el proyecto recientemente terminado por Hutcheon y Valdés (2002) junto con un amplio equipo de investigadores. Hablan de un replanteamiento de la historiografía literaria en los siguiente términos:

> The rethinking of literary historiography that is going on today in many different contexts represents a communal will to explore the ways in which we can understand literary diversity and heterogeneity without imposing a master narrative […] at this postmodern point in the history of both literature and theory, the act of writing a literary history –that is, conventionally, an act of synthesis and classification, evaluation and ordering- is really just an act of nostalgia, an inevitable return to the comforts of teleological narrativization. (Hutcheon y Valdés 2002: xii)

Ante este estancamiento de la disciplina de la historia literaria, el equipo de Valdés propone un cambio de la historia de la literatura 'tradicional' a otra que denomina 'efectiva'. Esta diferenciación coincide grosso modo con la realizada por Perkins (1993) utilizando los términos de historia de la literatura 'narrativa', por un lado, y 'postmoderna' o 'enciclopédica', por otro. El planteamiento de Valdés está sin duda mucho más cargado ideológicamente (la carga valorativa de los adjetivos elegidos por ambos así lo indica con claridad) y explica la diferencia entre ambos modos de hacer historia de la literatura en los siguientes términos:

> […] traditional literary history restricts, repeats, and institutionalizes the writing of the past, while effective literary history aims to inform, situate, and contextualize the literature of the past in a literary history aims to inform, situate, and contextualize the literature of the past in a literary culture. Our starting point is the recognition that effective literary history like all historical writing is a construct and it is not the past relived […]. There is implicit in these considerations a decisive shift from the truthclaim of knowledge to that of an invitation to continued inquiry. (Valdés 2002: 68).
> […] literary history can be effective history if it explains the development, movement, and reception of symbolic goods. All arbitrary limits that inhabit the process of explanation diminish the history's effectiveness. (Valdés 2002: 73).

Dicho en otras palabras, la historia de la literatura tradicional está fundamentada en una narración del pasado con un narrador omnisciente que domina por completo el conocimiento sobre lo tratado y es monológico en cuanto que sólo se vale de una voz dominante que da respuestas sobre el estado de la cuestión. La historia de la literatura efectiva ('postmoderna' o 'enciclopédica' según Perkins) pretende situar y contextualizar la literatura en su 'cultura literaria', esto es, en lo que es propio del tiempo y lugar en el que fue creada y trata de dar versiones y propuestas sin pretensiones de lle-

gar a una ‘verdad definitiva’ sobre el estado de la cuestión. En este sentido es también dialógica, en cuanto que exige a su vez del receptor leerlo crítica y activamente, y no ver el manual como un documento para encontrar la ‘verdad’ sobre el estado de la cuestión. En nuestro análisis vamos a tener la oportunidad de volver sobre esta diferenciación entre historias ‘tradicionales’ y ‘efectivas’.

6 Selección y presentación del corpus

El objetivo de mi contribución dentro del mencionado proyecto de investigación es, por tanto, analizar cómo se construye la imagen del ‘otro’ a través de distintos manuales de historia literaria. El ‘otro’ está, en este caso específico, constituido por la literatura clásica hispánica de los llamados Siglos de Oro (XVI-XVII). Los manuales están divididos en dos categorías. Por un lado manuales ‘generales’ de historia de literatura suecos-nórdicos utilizados en la docencia de sueco/literatura comparada (‘litteraturvetenskap’), y por otro, manuales ‘especializados’ en la literatura hispánica pero siempre escritos desde fuera, con el fin de poder analizar el fenómeno de la otredad y de la adquisición de culturas foráneas. Los manuales seleccionados han sido todos utilizados en gran parte de la formación de profesores y de cursos universitarios dentro de los cursos sobre literatura comparada, los manuales sueco-nórdicos, por un lado, y en los departamentos de español de universidades suecas, por otro. Los manuales ‘especializados’ han sido escritos desde ámbitos universitarios especializados en la cultura hispánica en Inglaterra, E.E.U.U. y Francia, respectivamente. El listado de los manuales seleccionados figura bajo ‘bibliografía primaria’ al final del presente trabajo. En el mismo se encuentran también las abreviaturas de las que nos valemos en las tablas y citas que siguen.

7 Creación de un método

Para la comparación de los manuales se ha creado un método basado en el contenido de los mismos línea por línea. Hemos tratado de determinar cada uno de los enunciados del corpus seleccionado como perteneciente a cuatro ejes, a saber, si el contenido fundamentalmente está referido al ‘contexto’, al ‘autor’, al ‘texto literario’ o al ‘receptor’ (referido en nuestro caso al autor del manual). Esto nos ha permitido construir un esquema general que tiene por objetivo poder visualizar a vista de pájaro si hay cambios de tendencias en la escritura de los manuales de historias de la literatura a lo largo del tiempo y según se trate de manuales ‘generales’ o ‘especializados’, según los definimos arriba (3). En el apéndice 1 ofrecemos tanto el esquema elaborado como los resultados (preliminares) de la aplicación del mismo a los manuales incluidos en nuestro corpus.

8 Análisis

Llevamos a cabo el análisis siguiendo la estructura de nuestro modelo metódico (7) en el que hemos categorizado el material de nuestro corpus en cua-

tro ejes. En lo que sigue esbozamos algunos ejemplos de los resultados que consideramos más relevantes de cada uno de ellos.

8.1 Contexto

Por 'contexto' entendemos toda información de trasfondo que se ofrecen en los manuales de carácter histórico, político, económico, ideológico, cultural, etc. Esto es, la información enciclopédica dada para situar el texto en el entorno en el que es producido. Podemos observar que hay una tendencia en nuestro corpus a dedicarle más espacio a este aspecto en los manuales más modernos con respecto a los más antiguos (ver tabla 1a y b; para las siglas ver bajo bibliografía; los manuales están ordenados de más antiguos a más modernos). Podemos asimismo deducir de la tabla que el foco de interés pasa de ser mayoritariamente 'cultural' (información sobre corrientes, tendencias, ideas literarias y artísticas) a hacer más énfasis en la información sobre el contexto sociohistórico y político:

Historias de las literaturas generales (sueco-nórdicas) [HLG]	*BAL*	*VLH*	*E&D*	*VL*	O&A	Hertel
CONTEXTO						
Porcentaje	**39,6%**	**31,%**	**42.5%**	**53,4%**	***52,3%***	***59,2%***
Cantidad de líneas	*639*	*1195*	222	*377*	*837*	*1428*
Sociopolítico e histórico	143	416	20	34	*206*	714
Históricocultural y literario	181	107	17	33	*184*	539

Tabla 1a

Historia de las literaturas especializadas (hispánicas) [HLE]	**Jones**	Can	***P&S***
CONTEXTO *Porcentaje*	***21,7 %***	***35,5 %***	***54,6 %***
Cantidad de líneas	*1380*	*1556*	*1209*
1.1 Sociopolitisk och historisk	332	652	616
1.2 Kultur o. litteraturhistorisk	406	557	185

Tabla 1b

Estos datos estadísticos no son, sin duda, fruto de la casualidad sino que es consecuencia de una nueva visión de la literatura y de su vinculación con los restantes fenómenos culturales y sociales que tienen lugar simultáneamente. Si cotejamos dos citas de Tigerstedt (1960) y Cannavagio (1993), respectivamente, puede verse cómo ha tenido lugar una transformación de la visión del fenómeno literario. Mientras que los historiadores de los años sesenta

subrayan que si bien la interrelación entre los fenómenos sociohistóricos y económicos con los literarios no se pueden negar, afirman que son difíciles si no imposibles de probar,[117] los historiadores de los noventa parten del presupuesto de que ambos fenómenos están tan profundamente interrelacionados que no pueden ignorarse[118].

Con respecto al segundo aspecto señalado, la transformación de la perspectiva nacionalista a la global, también afecta a la interpretación que puede verse en las historias de las literaturas suecas de los años sesenta y los años ochenta, respectivamente. Tigerstedt, en un capítulo que lleva el sintomático título "Renacimiento y contrarreforma española" ofrece una imagen de la España católica como un campo minado de luchas internas y cuya unión es forzada y carece de soportes estables sino del destino casual de los dos reyes católicos. La Castilla que triunfa sobre Aragón representa el pasado medieval de las cruzadas mientras que Aragón representa la cultura italienizante y renacentista. La visión que se da sobre España es por tanto como la de una gran paradoja. Mientras que las corrientes renovadoras y renacentistas triunfan en el resto de Europa en España vence el aislamiento y el pasado. De esta forma se construye una imagen de España negativa en cuanto que no sigue la evolución de los otros países europeos y que están descritos como la élite cultural de la época para este historiador.[119] La perspectiva de los manuales sueco-nórdicos de los ochenta y noventa cambian radicalmente esta imagen. El hecho de no organizar el material desde la perspectiva nacional sino desde una perspectiva global hace que la cultura hispánica no se vea como algo fundamentalmente distinta y aparte de los movimientos culturales europeos. Tanto Olsson y Algulin (1995) como Hertel (1986) dan en cambio una imagen de una España unida, expansionista y plural (mientras que Italia es el país que se caracteriza por su atomización). En vez de una imagen aislacionista se conforma una imagen de país ejemplar de estado-nación, por un lado, y para ser el centro del imperio más importante del momento histó-

---

[117] […] rent allmänt kan sägas, att de politiska, sociala och ekonomiska händelseförloppen naturligtvis bildar grundvalen även för litteraturen, men att *deras omedelbara verkningar på denna är svåra, om inte omöjliga att med säkerhet fastslå*. […]. Däremot blir de andliga rörelsernas inverkan snabbt märkbar. Renässans, reformation, motreformation och upplysning har tagit sig överrika och vältaliga uttryck i litteraturen. (Tigerstedt 1960: 15; mi cursiva).

[118] "Si bien el vínculo que une sociedad y literatura no es una relación de causa a efecto, la primera *ejerce sin duda presiones que la segunda puede rechazar, pero no ignorar*." (Canavaggio 1993: 2-3; mi cursiva).

[119] "Långsamt, slumpvis och under oupphörliga, ända till våra dagar utkämpade strider har vad vi nu kallar Spanien blivit till. Vid den nya tidens inbrott är "Spanien" en lös personalunion mellan Kastilien och Aragonien, vars bestånd beror av några människoliv och som varken vilar på en gemensam kultur eller ett gemensamt språk. Medelhavsstaten Aragonien […] drages in i den italienska kulturkretsen. Kastiljen, det spanska kärnlandet, har andra öden. […] lever kvar i korstågens tid. […] Korstågen, som det övriga Europa upplevde såsom övergående episoder och exotiska äventyr, var för Spanien vardagens verklighet" (Tigerstedt 1960: 96-7).

rico, por otro[120]. No cabe duda que, aparte de la perspectiva nacionalista versus global, influye en esta manera de ver el pasado el presente de los historiadores. Tigerstedt está viendo la historia literaria española a través del filtro de su presente (la España franquista, cerrada y con su mirada hacia atrás) mientras que los más recientes ven los mismos fenómenos históricos desde la perspectiva del momento histórico de su presente, en el que España es una democracia que apuesta por ser una parte importante de Europa. La tesis de Jauß de que no podemos desprendernos de nuestro presente cuando contemplamos el pasado recibe por tanto con estos ejemplos una clara confirmación.

8.2 El autor

El segundo eje de nuestro análisis se centra en lo que las historias de las literaturas mencionan sobre el autor literario (su biografía [tanto vital como literaria], su personalidad, su poética, su ideología, sus declaraciones o sus intenciones, o el problema de la autoría en textos anónimos, etc.). Podemos constatar que ha habido un descenso en el interés por este eje en las historias de las literaturas analizadas desde las primeras hasta las más recientes. Parece que el famoso artículo de Barthes (1968) sobre la muerte del autor ha dejado también sus huellas en los criterios de selección de nuestros corpus. Sin embargo, podemos constatar una excepción en el corpus de historias literarias especializadas puesto que Canavaggio muestra el mayor volumen dedicado al autor. El hecho de que este autor sea el biógrafo de Cervantes puede, sin embargo, tener una gran influencia en estas cifras (más del 80% de lo referido al autor es sobre la biografía autorial en este manual) y no podemos sostener que se trate de una tendencia generalizada.

HLG	*BAL*	*LVH*	*E&D*	*VLH*	O&A	Hertel
ESCRITOR						
Líneas	163	*433*	*73*	53	*40*	*161*
%	**10,1**	**11,6**	**14**	**7,5**	**2,5**	**6,7**

Tabla 2.a

[120] ”Medan Italien var splittrat i en mängd småstater, uppstod det på andra håll i Europa nationalstater: Frankrike blev ett enat rike sedan engelsmännen drivit ut vid hundraårskrigets slut, England efter Rosornas krig, Spanien vid den dynastiska föreningen av Kastilien och Aragonien och morernas utdrivande, de nordiska länderna efter unionens upphävande.” (Olsson y Algulin 1995: 146). ”Ända sedan västgoternas rike föll år 711 vid muslimernas invasion hade Spanien varit uppdelat i en rad tämligen självständiga furstendömen, både moriska och kristna. Men 1469 gifte sig Ferdinand av Aragonien med Isabella av Kastilien […och de lyckades] förvandla Spanien till en centraliserad furstestat. Så inleddes den spanska guldåldern, *el siglo de oro.* Genom arv blev Karl V av Habsburg härskare över *Nederländerna, Spanien* och dess besittningar i *Italien, Afrika* och *Amerika,* genom val 1519 dessutom *tysk* kejsare. […] Och som grund för detta världsherravälde valde han just Spanien. […] Efter många sekel av isolering syntes nu Spanien vidöppet och själv kräva en ledande roll i det moderna Europa.” (Hertel 1986: 35).

HLE	Jones	*G&S*	Canav
ESCRITOR			
Líneas	368	117	513
%	***7,1***	***5,3***	***11,7***

Tabla 2.b

Un aspecto que se presta a una discusión breve pero al mismo tiempo sintomática de las diferencias entre los dos tipos de manuales que estamos tratando aquí es la cuestión de la intención del autor, ya que en el corpus tenemos un caso flagrante y muy discutido como es la intención de Cervantes con el *Quijote*. Entre los manuales sueco-nórdicos nos encontramos con las siguientes reflexiones. Para Fredén no hay ninguna duda en que la intención de Cervantes era únicamente parodiar la descripción de los seres humanos y el estilo de las novelas de caballerías (Fredén 1963: 208).[121] Olsson y Algulin (1995: 173) argumentan, en cambio, que existe una paradoja entre la intención del autor y lo que resultó[122]. No obstante, nunca aclara en qué consiste este resultado aparte de *no* ser una antinovela. Entre nuestro corpus de novelas especializadas hay una modificación al respecto. Por supuesto sacan a relucir la explícita intención autorial pero la sitúan en su contexto sociocultural para de esta forma hacerla más comprensible desde nuestro horizonte de expectativas. Jones (1971: 171) explica el fenómeno de forma bastante escueta señalando que para Cervantes el género caballeresco representa una literatura de mentiras con un código estético además absurdo.[123] Canavaggio (1995, III: 70) va a desarrollar esta idea en su historiografía literaria dos décadas después. Para este historiador la genialidad del texto y su validez a través de los tiempos estriba en que Cervantes tras su explícita intención esconde en un plano simbólico una problemática esencial a toda creación literaria, a saber cómo los relatos fantásticos (la literatura) pueden llegar a ser percibidos y entendidos por los lectores. En la poética cervantina la fantasía no es algo separable de 'lo serio' o de 'la verdad', esta es la gran diferencia entre su poética y la novela de caballerías que por ello es tan fuertemente parodiada. Su intención prevalece por encima del desconocimiento que hoy tenemos sobre este género literario puesto que el problema de fondo (la relación entre 'verdad' e 'imaginación') es tan actual hoy como cuando escribió su obra el autor manchego.

Lo que quiero destacar de este ejemplo es cómo un mismo fenómeno (el hecho de que el autor manifieste su intención de parodiar un género lite-

[121] "*utan tvivel* var Cervantes' avsikt ursprungligen *endast* att parodiera riddarromanernas stil och människoskildring" (mi cursiva).
[122] "Det är tydligt att Cervantes vill visa hur falsk och farlig riddarromantiken var […]. Men romanen blev något annat än en antiroman".
[123] "Cervantes *evidently intended* the book to be a show-case of the art of narrative. Then there is the pleasure of style: elegant, varied –now plain, now rhetorical- appropriately solemn or humorous. And finally, the pleasure of edification on the whole less impressive to modern readers than Cervantes's serene and humane attitude to life." (mi cursiva).

rario ya anticuado en el momento en que lo escribió) adquiere distintas explicaciones en los distintos manuales que a su vez condiciona distintas formas receptivas. Mientras que la historiografía sueco-nórdica simplemente constata el dato y no le da una interpretación que sitúe el texto en su fenómeno socio-cultural, las historiografías literarias hispánicas le ofrece en cambio a sus lectores modelos explicativos que le ayudan a situarse en la realidad sociocultural de la España de los siglos de oro. Mientras que las primeras 'desculturalizan', las segundas permiten avanzar en una lectura que tiene en cuenta la especificidad cultural del texto literario en cuestión.

8.3 El texto

Entre los manuales especializados puede constatarse que el enfoque en el texto literario ha disminuido de más de 45% en Jones a poco más de 20% en los manuales más recientes analizados. Entre los generales también se ve hasta cierto punto esta tendencia, si bien el manual de Olsson y Algulin asciende a casi una tercera parte del volumen total:

HLG	*BAL*	*VLH*	*E&D*	*VL*	O&A	Hertel
TEXTO						
Porcentaje	**25%**	**43%**	**23%**	**32,4%**	**30,5%**	**18,6%**
Cantidad de líneas	*404*	*1610*	*121*	*229*	*488*	*446*

Tabla 3a

HLE	**Jones**	**Can**	***P&S***
TEXTO			
Porcentaje	***45,6 %***	***23,3%***	***20,3 %***
Cantidad de líneas	2362	1019	458

Tabla 3b

Un acercamiento más detenido nos permite sin embargo constatar que la gran cantidad del contenido bajo este epígrafe está destinado o bien a un resumen de la fábula de las obras en cuestión o bien a citas de los textos. Uniendo estas dos formas de recrear el contenido de los textos podemos constatar que hay manuales en los que hasta más del 80% del contenido referido al texto se encuentra entre estas dos formas de referir el texto (y no a análisis literario, a la forma, a cuestiones filológicas, de temática o recepción de los textos). Contrástense al respecto las siguientes tablas estadísticas. En primer lugar la estadística referida al contenido:

HLE	**Jones**	**Canav**	***G&S***
Resúmen de la fábula *líneas* *porcentaje*	839 36%	323 32%	59 13%
Citas *líneas* *porcentaje*	1096 46%	112 11%	3 >1%
SUMA	82%	43%	13%

Tabla 3c

HLG	*BAL*	*VLH*	*E&D*	*VL*	O&A	Hertel
Resúmen de la fábula						
líneas	56	1102	56	147	232	299
porcentaje	14%	68%	46%	64%	48%	67%
Citas						
líneas					63	21
porcentaje					13%	5%
SUMA	14%	68%	46%	64%	61%	72%

Tabla 3d

Podemos además constatar que hay una relación casi matemáticamente exacta según la cual cuanto más porcentaje se le dedica a texto es igualmente mayor dentro de esta categoría la proporción dedicada a resumir el contenido o citarlo. Con la excepción de Tigerstedt y Hertel el cuadro resulta invertidamente perfecto:

	‘texto’	Proporción cita o resumen dentro de ‘texto’
Jones	46%	82%
VLH	43&	68&
VL	32%	64%
O&A	30%	61%
BAL	25%	14%
Can	23%	43%
E&D	23%	46%
G&S	20%	13%
Her	19%	

Tabla 3e

Podemos constatar que estos porcentajes son muy superiores a las otras categorías textuales que hemos sometido a análisis:

HLG	*BAL*		*LVH*		*E&D*		*VL*		O&A		Hertel		**media**
Análisis textual													0
Género (literario)	28	7%	15	1%			9	4%			6	1%	2,2%
Cuestiones filológicas			13	1%			5	2%	10	2%	7	2%	1,2%
Literatura comparada	86	21%	210	13%	11	10%	31	14%	9	2%	40	9%	11,5%
Personajes	26	6%	74	4%	4	3%							2,5%
Forma	74	18%	80	5%	28	13%	6	3%	12	2%	21	5%	7,7%
Temática	21	5%	34	2%	3	2%	6	3%	34	7%	10	2%	3,5%
Rasgos realistas	12	3%	13	1%			8	3%	4	1%			2,5%
Texto & sociedad	4	1%							78	16%			2,8%
Recepción	98	24%	69	4%	16	13%	17	7%	46	9%	42	9%	11,3%
Género (sexual)					3	2%							0,3%
Media	7,7%		2,8%		3,9%		3,3%		3,5%		2,5%		

Tabla 3f

Historia de las literaturas especializadas (hispánicas)	Jones		Canav		*G&S*		**Media**
Análisis textual			137	13%	12	3%	5,3%
Género (literario)	34	1%	133	13%			4,7%
Cuestiones filológicas	60	2%	77	7%	84	18%	9,7%
Literatura comparada	73	3%	44	4%	16	3%	3,7%
Personajes			10	1%			0,3%
Forma	101	4%	42	4%	127	28%	12%
Temática	51	2%	12	1%	45	10%	4,3%
Rasgos realistas	10	>1%			8	2%	1%
Texto & sociedad	18	>1%	26	2%	37	8%	3,3%
Recepción	80	3%	103	10%	22	5%	6%
Género (sexual)					45	10%	3,3%
Media	1,5%		5,9%		7,8%		

Tabla 3g

En otras palabras podemos constatar que tanto los manuales especializados como los generales tienen proporciones bastante similares y que el análisis de cómo son tratados los textos no permite constatar grandes diferencias entre ellos. Pasamos por ello finalmente a nuestro cuarto eje, el receptor o autor del manual.

8.4 La voz del historiador en los manuales

Finalmente nos concentramos en los pasajes de los manuales que se centran sobre el propio autor de los mismos, esto es, aquellos lugares en los que el autor no se limita a mostrar hechos y datos sino que formula valoraciones, interpretaciones, problematiza, ideologiza o razona sobre los textos y autores que trata. Nuestra perspectiva macro nos da los siguientes resultados en nuestros dos tipos de manuales:

HLG	*BAL*	*VLH*	*E&D*	*VL*	O&A	Hertel
RECEPTOR *líneas* *porcentaje*	408 **25,3**	*504* 13,5	107 **20,5**	100 6,6	255 ***14,7***	*364* ***15,2***
Crítica	351 86%	370 73%	66 62%	52 52%	*122* 48%	115 32%
Interpretación	52 13%	92 18%	29 27%	42 42%	*60* 24%	91 25%
Ideología/ etnicicidad/ género		16 3%		5 5%	*5* 2%	20 5%
Estado de la investigación	5 1%	20 4%	10 9%		*8* 3%	41 11%
Cánon						
Metadiscurso		6 1%		1 1%	*3* 1%	
Problematiza- ción			2 2%			91 25%
Posi- cionamiento teórico- literario					*57* 22%	6 2%

Tabla 6a

HLE	**Jones**	Canav	***G&S***
RECEPTOR *líneas* *porcentaje*	**1069** ***21,2 %***	**1294** ***29,6 %***	477 21,6 %
Crítica [aseveraciones valorativas]	495 46%	404 31%	31 6%
Interpretación	410 38%	549 42%	182 38%
Ideología/etnicicidad/género (sexual)	8 1%	115 9%	13 28%
Estado de la investigación	72 7%	71 5%	38 8%
Cánon			11 2%
Metadiscurso	14 1%	39 3%	80 17%
Problematización	49 5%	103 8%	
Posicionamiento teórico-literario	21 2%	3 >1%	

Tabla 6b

De ambas tablas podemos deducir que existe una tendencia a la baja en ambas categorías de historias literarias en lo que se refiere al volumen de texto dedicado a valoraciones críticas por parte de los historiadores a lo largo del tiempo. Del 86 % de Tigerstedt al 6 % en Garfield y Schulman hay sin duda una transformación radical en lo que respecta a esta cuestión. No obstante, no puede decirse que la evolución sea totalmente tan clara en cuanto que Canavaggio dedica todavía aproximadamente una tercera parte a valoraciones críticas y Olsson y Algulin casi la mitad. Pero en general la tendencia es claramente a la baja.

La conciencia de que toda historia literaria se trata de una construcción se puede mostrar en el mayor volumen dedicado a cuestiones de problematización y de posicionamientos teórico-literarios entre los manuales sueco-nórdicos (aproximadamente una cuarta parte tanto en Hertel como en Olsson y Algulin), mientras que el ascenso es mucho menos significativo entre los especializados donde sube unos puntos (y en Garfield y Schulman se concetra en cuestiones metadiscursivas, esto es, de explicaciones sobre la propia presentación del texto).

Ahora bien, el tipo de problematización y de discusión se diferencia entre ambos tipos de manuales. Mientras que los sueco-nórdicos tratan de encontrar una 'solución' de tipo teórico-literario, los manuales especializados tratan de encontrar explicaciones en lo particular del momento histórico-cultural dentro del ámbito hispánico. Podemos ejemplificar esto en el tratamiento que hace Hertel de la novela picaresca. Después de haber criticado a los manuales anteriores que consideran este género cómo el reflejo de algo típicamente español ("se ha intentado ver la novela picaresca como una imagen de la decadencia de la España de la época", Hertel, 158 [n.t.]) este autor sintetiza el valor del género en "una fórmula épica genial" [ibid.] según la cual manifiesta su 'verdad' de la misma manera que otros géneros elevados como la 'épica tradicional' lo habían hecho a su modo con anterioridad. Es por tanto en esta genialidad literaria, independientemente del entorno cultural, donde Hertel encuentra la explicación de la importancia del género en cuestión. Si comparamos este tratamiento de la picaresca con la de nuestro corpus de manuales especializados nos encontramos con que el lector se encuentra ante planteamientos y cuestionamientos radicalmente opuestos.

Ya en Jones podemos encontrar una invectiva como la que hace Hertel hacia manuales que dan una visión demasiado transparente entre literatura y sociedad.[124] También en Canavaggio se termina el capítulo sobre la picaresca con la cuestión de si este género puede verse como un fenómeno específico de España (Canavaggio, III, 51-52). La pregunta que se plantea la autora de este artículo, Monique Joly, es si había realmente diferencias sociales

[124] "Not many literary historians would now attribute the rise of the picaresque novel *solely* to social conditions in Spain in the sixteenth and seventeenth centuries: this naïvely deterministic view left out of account the fact that up to 1600 Spain was not markedly different from the rest of Europe in her social conditions" (Jones 123; m.c.).

entre la España de aquella época y la de los países colindantes que explicara el fenómeno de que el género surgiera en España. Y Joly constata, al igual que Jones, que la crisis económica española, consecuencia de que muchos agricultores no podían sobrevivir en el campo de tal forma que el país se llenó de mendigos y vagabundos, dista de ser un fenómeno social específico de España. Lo que Joly desarrolla es en realidad la dificultad de encontrar una solución única pero lo que discute son los intentos de crear interpretaciones que se fundamentos en prejuicios y mitificaciones[125].

Con este ejemplo quiero ilustrar lo que me parece, y esta es mi conclusión preliminar a mi análisis de los manuales no especializados con los especializados, la diferencia crucial entre los dos tipos de manuales de nuestro corpus. Los manuales generales tratan de encontrar una solución o explicación de carácter literario mientras que los especializados, aunque no lleguen a una explicación definitiva, ponen al lector en alerta sobre la dificultad de encontrar soluciones simples al mismo tiempo que muestran la complejidad de la situación histórico-cultural del país y la época en cuestión. De esta manera, los manuales más recientes sobre literatura hispánica toman la idea de teóricos como Valdés (según presentamos en la introducción) para crear una historia de la literatura 'efectiva'. Mediante la contextualización de los textos literarios en su particular contexto sociocultural (informando sobre la situación socioeconómica, política, material, jurídica, etc.) no se trata de formar en la mente del lector una relación determinista entre literatura y sociedad sino en señalar una compleja relación entre la literatura y los otros discursos sociales de los cuales la literatura forma parte.

9 Palabras finales

A modo de conclusión preliminar del presente trabajo y desde la perspectiva de aprendizaje cultural que nos empapa podemos sacar la siguiente conclusión si bien sólo es a modo de conjetura preliminar. Los estudiantes que tienen estos manuales como libros de texto en su aprendizaje (como futuros profesores de sueco en los que las historias de la literatura general forma una parte, por un lado, y como futuros profesores de español, en los que las historias especializadas forma igualmente parte del proceso de aprendizaje, por otro) obtienen dos formas dispares de acercarse al mismo material. Los estudiantes de español que se acercan a la literatura hispánica a través de los manuales especializados se encontrarán con que el foco de atención no está

[125] "La aplicación de esta clave de lectura [la exclusión que afectó de manera creciente en los siglos XVI y XVII a los cristianos nuevos de origen judío] se realizó, sin embargo, con algunos lamentables esquematismos. […] de una crisis sobre la que existió demasiada tendencia a retener sólo sus aspectos arcaicos (exaltación exacerbada del sentimiento del honor, rechazo del trabajo, considerado degradante) se subraya en la actualidad que no carecía de rasgos de modernidad y que éstos, con el surgimiento de una mentalidad burguesa y un comienzo del capitalismo, tal vez fueron tan decisivos para el desarrollo de la picaresca como los lastres de signo inverso, a los que durante mucho tiempo se ha asignado un valor explicativo excesivo" (Canavaggio, III, 51-52).

en estos textos como artefactos literarios que tienen mayor o menor trascendencia en la historiografía literaria global. Por el contrario estos estudiantes reciben un enfoque que les permite comprender estos textos como parte natural de la herencia cultural de un país o conjuntos de países unidos por un idioma en común. Esto es, aprenden a ver al 'otro' en su 'otredad', en lo que le es propio por su herencia cultural e histórica particular. En estos manuales no se trata de llegar a una comprensión definitiva (el 'otro' es así por esto y aquello) ni para evaluarlos ('es mejor o peor que otra cultura'), sino por el contrario para llegar a acercarse progresivamente, a 'pensar con', a 'relacionarse con' 'el otro' en un proceso en el que el 'yo' continuamente aprende a cambiar su posición anterior y formar parte del proceso de comprensión del 'otro' a partir de las contingencias culturales que, junto a la lengua, es un constituyente ontológico que nunca va a llegar a ser totalmente definitivo y asequible sino una nueva forma de estar en el mundo en el que la comprensión del 'otro' le permitirá cambiar su propia perspectiva ontológica. Esta manera de leer la literatura a partir del horizonte cultural específico que cada área lingüística y cultural conlleva es en lo que se centran los manuales de literatura hispánica que hemos analizado (todos ellos escritos desde la diferencia cultural). Los manuales generales tratan, en cambio, de mitigar las diferencias culturales y centrarse en los rasgos puramente textuales. De esta manera los textos tienen su interés por sus técnicas narrativas, por sus fórmulas poéticas, por la riqueza de sus metáforas o imágenes, pero no por ser ilustraciones que nos permiten comprender una lengua en su contexto cultural particular.

Es en este sentido que la docencia de la literatura y de la historia de la literatura tiene una importancia crucial en el aprendizaje cultural que todo aprendizaje de una lengua conlleva, perspectiva totalmente obviada, lógicamente, para los estudiantes de teoría literaria o sueco en los departamentos docentes correspondientes de las universidades suecas.

Bibliografía primaria (corpus de análisis)

Manuales generales (sueco-nórdicos)

Tigerstedt, E. N. (red.) 1960. Bonniers Allmänna Litteraturhistoria. Renässans– barock– klassicism. Stockholm: Bonniers. [BAL]

Fredén, G. 1963. "Renässansens litteratur", varav "Spanien och Portugal". En: Breitholtz, L. Västerlandets litteraturhistoria, I; Stockholm: Almkvist&Wiksell. 310-329. [VL]

Breitholtz, L. (red.). 1971-2. *Epoker och diktare. Allmän och svensk litteraturhistoria*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. [E&D]

Fredén, G. 1972. "Den europeiska litteraturen". En *Litteraturens Världshistoria*, band 3: *Renässansen*, och band 4 *Klassicismen*. Stockholm, Norstedts. [LV]

Olsson, B. y I. Algulin.1995. “Manierismen och barocken”. En *Litteraturens Historia i Världen*. Stockholm: Norstedts. 187-213 [O&A]
Hertel, H. (red.). 1985-1994. *Litteraturens historia*. Stockholm: Norstedt.

Manuales especializados

Canavaggio, J. (dir). 1993 [trad. esp. 1994] (6 vol). *Histoire de la Littérature espagnole*, Arthème Fayard.
Jones, R.O. (ed.) *A Literary history of Spain*, 1971 [traducción al español. 1973, rev. 1983] (7 vol.)
Picon Garfield, E. y I. A. Shulman. 1991. *Introducción a las literaturas hispánicas. Introducción a su estudio*, vol. 1. Wayne State University Press.

Otras fuentes citadas

Booth, H. 1975. *A map of misreading.* New York: Oxford U.P.
Beltrán Almería, L. y J. A. Escrig. 2005. *Teorías de la historia literaria*. Barcelona: Arco-Libros.
Bloom, H. 1994. *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. New York: Harcourt Brace & Co.
Bourdieu, P. 1993. *Kultursociologiska texter* (textos seleccionados por D. Broady y M. Palme), Stockholm, Symposion.
González Echevarría, R. 2005. *Love and Law in Cervantes*. New Haven & Londres: Yale University Press.
Hutcheon, L. y M. J. Valdés (eds.) 2002. *Rethinking Literary History. A Dialogue on Theory*, Oxford University Press.
Iser, W. 1991. *The act of reading: a theory of aesthetic* response. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.
Jauß, H. R. 2001. “The Identity of the Poetic Text in the Changing Horizon of Understanding”. En: Machor y Goldstein (eds.) *Reception Study. From Literary Theory to Cultural Studies.* New York & London. 7-28.
Guillory, J. 1993. *Cultural capital. The problem of Literary Canon Formation*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
Morrissey, L. (ed.) 2005. *Debating the Canon: A Reader from Addison to Nafisi*. New York: Palgrave Macmillan.
Pozuelo Yvancos, J. M. y R. M. Aradra Sánchez. 2000. *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.
Perkins, D. 1991. *Theoretical Issus in Literry History*. Cambridge: Harvard University Press.
___1992. *Is Literary History Possible?* Baltimore, Maryland: The John Hopkins University Press.
Rifatterre, M. 1978. *Semiotics of poetry*. Bloomington: Indiana U.P.
Sullá, E. (comp.) 1998. *El canon literario*. Barcelona: Arco-Libros.
Valdés, M. J. 2002. “Rethinking the History of Literary History”. En: Hutcheon y Valdés (eds.). 63-115.

Wellek, R. 1982. “The Fall of Literary History”. *The Attack on Literature and Other Essays* (Chapel Hill: University of North Carolina Press).

Mauro CAVALIERE

Universidade de Estocolmo

Comparando O Último dos Moicanos *de James Fenimore Cooper e* O Guarani *de José de Alencar: a adaptação americana do romance histórico europeu*

1 Introdução

Quando foi publicado *O Guarani, O Último dos Moicanos* de James Fenimore Cooper já gozava de uma considerável fama desde há mais de quarenta anos[126]. José Martiniano de Alencar tinha, naturalmente, lido este romance assim como praticamente toda a obra do romancista norte-americano, como consta da sua curta mas incisiva autobiografia literária, *Como e porque sou romancista*[127]. Neste mesmo texto, no entanto, o escritor brasileiro volta a negar qualquer tipo de influência por parte de Cooper, acusação que lhe tinha sido dirigida repetidas vezes na época da publicação de *O Guarani*.

É extremamente interessante considerar as argumentações usadas por Alencar para rejeitar as alusões de plágio. Tais argumentações referem-se a três aspectos em que *O Guarani* e *O Último dos Moicanos,* segundo o escritor brasileiro, se diferenciariam.

O primeiro aspecto é a representação da natureza. Alencar admite uma possível influência de Chateaubriand mas, visando negar a influência de Cooper, atribui a sua opção de representar a natureza brasileira à "magnificência dos desertos […] pórtico majestoso por onde minha alma penetrou no passado de sua pátria" chegando a afirmar que "meus escritos se parecem com os do ilustre romancista americano, como as várzeas do Ceará com as margens do Delaware" (CPR, 148).

---

[126] O Guarani foi publicado em folhetim nos meses de Fevereiro e Abril de 1857 e nesse mesmo ano em volume numa edição avulsa (CPR, 150). *O Último dos Moicanos*, publicado em 1826, tinha sido traduzido para português em 1838 (Wasserman 1984: 130).

[127] Tanto neste como no caso de outras obras de Alencar, citamos a edição das *Obras Completas* publicadas em 1958-9 pela editora Aguilar . *Como e Porque Sou Romancista*, será abreviado como CPR; *O Guarani* com o próprio título do romance mas sem o artigo determinativo e as *Cartas sobre a Confederação dos Tamoios* como CCT. A autobiografia literária de Alencar, escrita em 1873, foi publicada só postumamente, em 1893.

Em segundo lugar, temos argumentações que se referem às analogias históricas. Alencar afirma que, ao contrário do que aconteceu no Peru ou no México, portugueses e ingleses não se depararam com requintadas civilizações urbanas e que a conquista de populações aborígenes semelhantes acabou com a destruição da raça indígena (CPR, 149).

O terceiro argumento diz respeito às personagens. Alencar afirma que, após uma releitura de Cooper ainda não vê grandes semelhanças entre as obras deste com *O Guarani* pois "não há no romance brasileiro um só personagem de cujo tipo se encontre o molde nos Moicanos" (CPR, 149) para concluir que os dois romances "não se parecem nem no assunto, nem no género e estilo" (150).

É exactamente este último argumento que não é muito persuasivo. Examinaremos rapidamente, portanto, quais são as personagens dos dois romances e como se caracterizam. Prevenimos, todavia, que, sendo o objectivo desta parte do trabalho mostrar o paralelismo entre as personagens dos dois romances, destacaremos as que não têm correspondência num e noutro romance em itálico no final das seguintes listas.

O Último dos Moicanos

Uncas: é o mais novo e último membro da tribo dos Moicanos. Junto a seu pai Chingachgook e o escoteiro Hawkeye, Uncas escolta as irmãs Munro na segunda parte da sua viagem de Fort Edward a Fort William Henry para que elas se juntem ao seu pai, o Coronel Munro, após os três homens terem desvelado as intenções traiçoeiras do anterior guia, o Hurão Magua. Apaixona-se por Cora Munro; o romance que se segue termina com a trágica morte dos dois.

Magua: é o vilão do romance. Depois de ter sido chicoteado por ordem do Coronel Munro devido ao seu alcoolismo (episódio analéptico), planeia uma terrível vingança: raptar as filhas dele e transformar em sua concubina Cora, a mais velha das duas.

Duncan Heyward: jovem e corajoso oficial do exército inglês que escolta as duas irmãs na sua viagem. Protótipo do gentil-homem do Sul caracterizado por um nobre e impecável código de honra. Apaixona-se por Alice Munro.

Cora Munro: meia-irmã de Alice pois é filha da primeira esposa do coronel Munro, uma mulher com ascendência africana com que ele casou na época do seu serviço militar nas Caraíbas. Devido às suas origens, é morena, do ponto de vista psicológico caracteriza-se por uma personalidade forte, generosa e heróica.

Alice Munro: é filha do coronel e da sua segunda esposa, escocesa como ele. É caracterizada, fisicamente, pelo cabelo loiro e a alvura da pele; psicologicamente, pela sua impressionabilidade, debilidade e certa inocência infantil.

Coronel Munro: Comandante de Fort William Henry cercado pelos Hurões aliados dos franceses.

Chingachgook: pai de Uncas e velho amigo de Hawkeye.

Hurões: conhecidos também como Iroqueses, tribo inimiga dos Delaware/Mohicanos, cercam Fort Willian Henry e ameaçam repetidas vezes as vidas dos protagonistas.

Hawkeye (Olho-de-Águia/Carabina Comprida)*: escoteiro e caçador de pontaria infalível. Só está à vontade na floresta, longe da civilização. Tem relações mais próximas com os indígenas do que com os brancos, mesmo afirmando frequentemente que não tem sangue índio nas veias. O seu hibridismo cultural representa o elo de ligação entre brancos e indígenas.*

David Gamut*: jovem calvinista que procura evangelizar os indígenas por meio do vigor musical dos seus salmos.*

Montcalm*: comandante das forças francesas aliadas com os Hurões. Depois de ter conquistado o forte William Henry, não consegue evitar a carnificina dos colonos ingleses por parte dos indígenas.*

O Guarani

Peri: membro da tribo dos Goicatás. Depois de profundamente impressionado por um retrato da Nossa Senhora que viu durante o saqueio de uma igreja, identifica em Cecília uma espécie de divindade. A partir deste momento abandona a sua tribo e só se dedica à protecção da jovem. As trágicas circunstâncias que determinam a destruição da casa-forte de D. António de Mariz e a hecatombe dos seus moradores e invasores fazem com que ele e Cecília se encontrem sós na floresta sem que haja uma estrutura social que impeça a união timidamente sugerida no desenlace.

Loredano: é o vilão do romance. Depois de ter entrado em posse do roteiro de umas minas de prata fabulosas, abandona o burel de monge e o seu verdadeiro nome, Ângelo di Luca, para se dedicar ao resgate do tesouro (episódio analéptico). Planeia a destruição da família de António de Mariz para poder, posteriormente, capitanear o bando de aventureiros cuja ajuda lhe é indispensável para atingir o seu objectivo. Além disso, cobiça a virginal Cecília que pretende transformar em sua barregã.

Dom Álvaro de Sá: jovem e corajoso fidalgo português é o prometido de Cecília, que no entanto se mostra bastante fria com ele porque sabe que a sua meia-irmã, Isabel, o ama. D. Álvaro acaba por ceder ao amor de Isabel apesar da promessa de matrimónio feita a D. António. Ambos morrem pouco depois em circunstâncias parecidas às de Romeu e Julieta. É o protótipo do fidalgo português caracterizado por um antiquado código de honra.

Isabel: meia-irmã de Cecília pois é filha de D. António de Mariz e uma índia, facto ignorado pelas duas jovens pois Isabel é feita passar por uma prima de Cecília. Devido às suas origens, é morena; do ponto de vista psicológico é caracterizada por uma forte e apaixonada personalidade.

Cecília: é filha de D. António de Mariz e da sua actual mulher, D. Laureana. É caracterizada, fisicamente, pelo cabelo loiro e a alvura da pele; psicologicamente, pela sua impressionabilidade e certa candura infantil.

D. António de Mariz: Um dos fundadores do Rio de Janeiro e, com o advento da dominação filipina, fundador e comandante de uma espécie de castelo medieval no meio da selva a uns 100 km da cidade. A sua casa-forte é cercada pelos Amoirés já que o filho de D. António, D. Diogo, assassinou, por engano, a filha do cacique desta tribo.

Ararê: pai de Peri, não actua no romance mas está vivo na memória do filho.

Amoirés: trata-se de 200 indivíduos pertencentes a uma tribo tradicionalmente inimiga dos Goitacás e agora também da família de D. António. Entre eles se destacam o cacique e uma jovem índia (ambos anónimos) que se sacrifica para salvar Peri do suplício.

D.Diogo*: filho de D. António, involuntário ocasionador da inimizade entre os Amoirés e a sua família. Salva-se da chacina porque é enviado, pelo pai, ao Rio de Janeiro.*

D.Laureana*: conservadora mulher de D. António e mãe de Cecília.*

Aires Gomes*: escudeiro de D. António, trata-se de uma personagem bastante cómica por causa do seu anacronismo.*

Rui Soeiro, Bento Simões, Martim Vaz*: parceiros e cúmplices de Loredano.*

O Guarani	O Último dosMoicanos
Personagem	**Personagem**
Peri	Uncas
Cecília	Alice Munro
D. Isabel	Cora Munro
D. Álvaro	Duncan Heyward
Loredano	Magua
D. António de Mariz	Coronel Munro
Os Amoirés	Os Hurões
Os Goitacás	Os Moicanos /Delaware
Espaço	**Espaço**
Casa-forte	Fort William Henry
Floresta	*Igual*
Paquequer/Paraíba (rios)	Lake George/Schroon lake
Acção	**Acção**
Protecção de Cecília	Protecção de Alice e Cora
Intrigas de Loredano	Intrigas de Magua
Cerco da casa-forte	Cerco de *Fort W.H.*
Cativeiro de Peri	Cativeiro de Uncas
Promessa de casamento	Promessa de casamento
Álvaro/Cecília	Duncan/Alice

Tabela de correspondências

Pondo de lado a questão do género literário, que abordaremos mais tarde, confiamos na nossa intuição –sem entrar em maiores aprofundamentos– e admitimos, tal como o autor, que o estilo dos dois romances é diferente. Menos fácil, no entanto, é admitir que o assunto seja diferente. A questão consiste, na verdade, em entender o que Alencar entende por "assunto" já que, se considerar este termo como "intriga", "trama narrativa" –enfim, se considerarmos todas as acções que constituem o complicadíssimo enredo de *O Guarani*– não há dúvida que as duas "histórias" não se parecem minimamente. No entanto, uma série de dinâmicas geradas pela caracterização das personagens acima examinadas ressalta de maneira evidente. Efectivamente, se atentarmos nos aspectos estruturais[128] é bastante curioso constatar que o autor não se apercebeu ou não se quis aperceber disso. Tanta pertinácia poderia ser explicável com uma certa irritação para com os críticos[129] –ainda

[128] Tais dinâmicas poderiam ser reduzidas aos seguintes motivos: a presença de dois casais de jovens, constando eles de duas meias-irmãs (uma loira e uma morena) e dois intrépidos jovens, um branco e um índio. Ainda que se façam as devidas ressalvas pelo enredo um pouco mais intricado de *O Guarani* (deslocação da atenção de D. Álvaro de Cecília a Isabel deixando o campo livre a Peri), a semelhança estrutural é patente. Além disso, podemos acrescentar as fantasias sádico-eróticas dos dois vilões, Loredano e Magua, embora não sejam dirigidas à mesma mulher-tipo. Outro tipo de motivos são, por exemplo, o cerco dos indígenas e um encanecido pai que é ao mesmo tempo a máxima autoridade militar da região.

[129] A desdita crítica de *O Guarani* é descrita por Alencar neste termos "A indiferença pública, senão o pretensioso desdém da roda literária, o tinha deixado cair nas pocilgas dos alfarrabis-

viva depois de dezasseis anos–, contudo julgamos mais lógico explicá-la com a maneira diferente em que actualmente se aborda um texto literário com respeito à maneira em que se fazia na época de Alencar.

Já vimos que, quando o escritor brasileiro rejeita qualquer semelhança, está a pensar no referente geográfico (o espaço), em certas analogias temáticas (a História dos EUA e a do Brasil) e no estilo[130] mas que passa por alto todos aqueles motivos, clichés, tropos que costumam transmigrar com uma facilidade impressionante de um texto ficcional para o outro, nomeadamente se próximos no tempo ou se pertencentes ao mesmo género, geração ou escola literária. Umberto Eco (1999: 32), numa divertida passagem de *O Pêndulo de Foucault*, afirma que é suficiente mudar os nomes de Rhett Butler para Príncipe Andrei, de Scarlett para Natasha e de Atlanta para Moscovo para transformar *E Tudo o Vento Levou* em *Guerra e Paz*. Seguramente, trata-se de uma engraçada hipérbole mas nos pode sugerir uma ideia acerca do que um semiólogo vê num texto ficcional e o que se via há cento e cinquenta anos. Além disso, são justamente estes traços que nos permitem classificar períodos, tendências e géneros literários e, coisa mais importante considerando os nossos objectivos, são os que permitiram a vários estudiosos detectar a existência de traços comuns num certo número de romances históricos americanos.

Examinaremos a seguir alguns destes traços, mais demoradamente em *O Guarani* e logo, mais concisamente, em *O Último dos Moicanos* fazendo, quando necessário, algumas alusões a outros romances históricos europeus para finalmente tecer algumas considerações sobre o distanciamento, sempre inerente ao romance histórico, entre a época passada representada e o presente de autor e leitores implícitos, traço genérico, este último, que pode ter algumas repercussões peculiares nos romances americanos

2 O espaço

É um signo do nível da história[131] e é exactamente o caso que Alencar está disposto a admitir certa semelhança com Cooper, para logo alertar que a semelhança é dada pela especificidade norte-americana e brasileira mas não, por exemplo, mexicana ou peruana[132]. Com efeito, a distinção de Alencar é muito apropriada porque aponta para a ausência de uma civilização urbana nos primeiros dois países ao passo que nos segundos dois já existia antes da chegada dos europeus. Seria, conclui Alencar, muito estranho não encontrar

---

tas […] não vi na imprensa qualquer elogio, crítica ou simples notícia do romance, a não ser em uma folha do Rio Grande do Sul, como razão para a transcrição dos folhetins" (CPR, 150).

[130] É difícil dizer o que Alencar entende exactamente por "estilo", todavia manifesta uma certa consciência quanto aos que se revelaram entre os maiores limites do seu romance, pois fala da oposição entre o realismo de *O Último dos Moicanos* e o idealismo exasperado de *O Guarani* (CPR, 149).

[131] Para a distinção entre signos da história e do discurso assim como a entendemos neste trabalho, ver Reis (1996: 345-353).

[132] Este assunto já foi abordado por Loureiro (1975: 111-112).

afinidades pois elas são inerentes à própria dinâmica da expansão colonial (CPR, 149).

Alfredo Bosi (1992) questiona o lugar comum do romance histórico europeu e americano como oposição tradicional entre "figuras e cenas medievais", por um lado, e "mundo indígena tal e qual o surpreenderam os descobridores" (177) pelo outro, dado que Alencar "viola abertamente a história da ocupação portuguesa no primeiro século" (179) ao passo que o "seu indianismo não constitui um universo próprio, paralelo às fantasias medievistas europeias, mas funde-se com estas" (180).

Concordamos plenamente com o catedrático brasileiro e procuraremos mostrar como tal fusão é representada, neste âmbito, por uma rigorosa distribuição de um elemento espacial importado da Europa (e do romance histórico europeu) e de outro autóctone.

Aquilo que Bosi, com uma feliz expressão, chama "castelo no trópico" é nada mais do que um ajuste do tópico "castelo medieval" do romance histórico, que no continente americano (pelo menos nos romances aqui considerados) é transplantado na selva. No caso de *O Guarani* trata-se da casa-forte de D. António de Mariz. De uma maneira igualmente convincente, Bosi reforça a sua teoria da fusão mostrando como o elemento americano, a natureza, "é posta ao serviço do nobre conquistador" pois "o solar do fidalgo está fincado solidamente na paisagem que de todos os lados o protege" (Bosi: 187). Na época da afirmação do estado centralizado e da monarquia absoluta sobre o particularismo feudal, o solo americano ainda pode representar uma sociedade medieval devido à própria instituição da Capitania e à sua estrutura social.

Paralelamente, em *O Último dos Moicanos*, o posto avançado da civilização, oposto à floresta, são os fortes *Edward* e *William Henry*.

Tanto em *O Guarani* como em *O Último dos Moicanos*, as (grandes) cidades mais próximas, Rio de Janeiro e Nova Iorque, são ecos longínquos e nenhuma das cenas se desenrola nelas. O espaço prevalecente, por isso, é rural ou "silvestre", se nos é permitido introduzir uma nova categoria que expresse melhor um meio caracterizado pela falta de intervenção humana –destacando ainda mais, assim, a distância da civilização–. A preponderância do elemento arquitectónico que tanto contribui para a sensação de distância temporal é, nestes romances, esbatida[133]. É preciso acrescentar, no entanto, que o espaço silvestre, em Alencar, não representa um símbolo da permanência pois a evolução histórica do Brasil é representada pelo desaparecimento do elemento natural, a floresta virgem:

[133] Especialmente em *O Último dos Moicanos* por causa das rapidíssimas descrições arquitectónicas. Além disso, a distância temporal entre enunciado e enunciação é, no romance de Cooper, mínima (70 anos), traço que aproxima este romance mais a *Waverley* que a *Ivalhoe*.

> A vegetação nessa paragens ostentava outrora todo o seu luxo e vigor; florestas virgens se estendiam ao longo das margens do rio […]. Tudo era grande e pomposo no cenário que a natureza, sublime artista, tinha decorado para os dramas majestosos dos elementos em que o homem é apenas um simples comparsa […]. No ano de graça de 1604 […] a civilização não tivera tempo de penetrar o interior (*Guarani*, 32).

Apesar disto, não se pode deixar de reparar na ausência de um elemento tão relevante cuja função é marcar a distância temporal.

3 As personagens

Com efeito, este signo já foi tratado na primeira parte desta comunicação. No entanto, anteriormente, a exposição visava mostrar as profundas analogias estruturais entre os dois romances enquanto que a intenção deste parágrafo não é apontar para as semelhanças mas, tal como foi feito com o espaço, considerar alguns traços específicos que dizem respeito aos romances aqui analisados.

É curioso notar como a oposição europeia *castelo/cidade* ou *catedral/cidade*, sendo os primeiros ocupados pelo poder político e/ou espiritual e os segundos pela arraia-miúda, é substituída pela oposição *fortaleza/floresta*.

A primeira é ocupada, como é da tradição, pelos vértices do poder político e militar, sendo neste caso, os poderes locais representados por D. António de Mariz e o Coronel Munro. Até aqui não há diferenças relevantes em relação ao romance histórico europeu a não ser o contexto muito periférico em que se dá a acção. Vale no entanto a pena apontar para uma diferença que outorga a *O Último dos Moicanos* um fôlego épico que falta completamente a *O Guarani* pois a chacina de *Fort William Henry* é atestada historicamente enquanto a casa-forte de D. António de Mariz, e obviamente a sua destruição, são acontecimentos imaginários[134].

Aquilo que, pelo contrário, caracteriza os dois romances americanos é a migração da personagem colectiva, a arraia-miúda, dos subúrbios da cidade para a floresta pois quem desempenha o papel de entidade ameaçadora das estruturas sociais são, aqui, os indígenas: o motivo do motim da plebe faminta ou da revolta para acabar uma indigna e imoral gestão do poder transforma-se no cerco de belicosos selvagens (sem que por isso, aliás, o olhar desconfiado sobre as massas enfurecidas seja muito diferente). No entanto é preciso assinalar que a recém mencionada migração para a floresta é só parcial pois parte da arraia-miúda é da mesma estirpe da de *Arras por*

[134] No entanto, é preciso fazer mais uma concessão a Alencar ressaltando uma diferença incontestável: os Hurões atacam os nossos heróis porque os primeiros são aliados dos inimigos europeus, os franceses, enquanto a causa do ataque dos Amoirés reside nas mesmas motivações fúteis que Alencar tinha censurado na *Confederação dos Tamoios* (CCT, 866-7), poema em que, por um estranho paralelismo com *O Último dos Moicanos*, a revolta dos indígenas está relacionada com os inimigos dos portugueses, mais uma vez os franceses.

Foro de Espanha ou da de *O Arco de Sant'Ana* e fica na proximidade da casa-forte: trata-se, naturalmente, dos aventureiros liderados por Loredano, cujos traços jacobinos são sapientemente disfarçados por uma caracterização extremamente negativa[135].

Ao falar desta transposição, referíamo-nos só à personagem colectiva em que se esboçam, sem que lhes sejam atribuídos nomes próprios, um ou dois indivíduos, o cacique e a rapariga Amoirés. Discurso completamente diferente é o dos indígenas individualmente considerados e mais ou menos "assimilados", tais como Uncas ou Peri, [136]que desempenham um papel actancial oposto ao das aguerridas hordas de selvagens.

Este tipo de personagem, assim como a tribo índia, não pode deixar de ser uma novidade dada a colocação espacial da diegese mas, ao contrário destes, não parecem ter um tipo que lhe corresponda no romance histórico europeu. Se, no caso das personagens colectivas (as tribos), deparámos num choque cultural sem compromisso possível (são pagãos, o extermínio acaba por ser a única solução), os casos de Peri e Uncas representam algo diferente.

Bosi (1992), ao apresentar *O Guarani* como sustentado na isotopia senhor-servo[137], lança a hipótese de que a ideologia nativista e conservadora de Alencar projectaria uma visão feudalizante da história brasileira (186), pois o reconhecimento por parte da nobreza portuguesa das virtudes naturais de "altivez e fidalguia" do índio (189) ocultaria e subentenderia uma dinâmica de sujeição. Muito ecumenicamente, "o índio de Alencar entra em íntima comunhão com o colonizador" mas só porque "Peri é […] escravo de Ceci […] e vassalo fidelíssimo de D. António" (177).

Também Renata Mautner Wasserman parece identificar as feições ideológicas de *O Guarani* na integração e geração de uma nova raça.

> The newness of the present American civilization resides not in the various breaks –between colonized present and Indian past- between colonizer and Indians, between newly independent country and former metropolis– but in what Alencar postulates as the characteristically Brazilian capacity to see knight and Indian blend into a composite figure which extends the Brazilian past to European depth (Wasserman 1984: 143).

No entanto, ao comparar *O Guarani* e *O Último dos Moicanos,* Wasserman vê uma diferença marcada na ideologia dos dois romances porque à visão

---

[135] O caso mais evidente é representado no cap. VI da 3ª parte intitulado "Revolta" (*Guarani*, 259-263).

[136] Peri, como acontece normalmente aos assimilados, é nomeado pelo nome próprio. Quanto ao uso de diferentes locuções para indicar uma personagem, veja-se Cavaliere (2002: 280 e 295-6).

[137] Bosi nunca usa a palavra isotopia mas propõe uma brilhante interpretação de determinadas passagens do romance como reforços da ideia fundamental, quando, por exemplo, o Paquequer é definido como "vassalo e tributário" do Paraíba ou quando se interpreta a descrição alencariana da casa-forte de D. António de Mariz (Bosi 1992: 187).

conservadora mas ecuménica de Alencar corresponderia a visão discriminatória de Cooper:

> Alencar and Cooper contribute to the process of defining the language in which their nations will speak of themselves. Cooper's emphasis on distinction and separation, Alencar's on the blurring of boundaries and the possibilities of combining radically different elements; Cooper's use of Christianity as means of separation, Alencar's use of it as the only way to union" (Wasserman 1984: 139).

Efectivamente, em *O Último dos Moicanos* as coisas complicam-se pois o elo entre europeus e nativos é representado por Hawkeye sendo Uncas talvez menos "servo" mas ao mesmo tempo mais marginalizado.

Concluindo, as especificidades geográficas, históricas, étnicas e sociais americanas comportam uma série de adaptações –nos casos aqui examinados extremamente semelhantes– detectáveis a todos os níveis da configuração discursiva e diegética dos dois romances. Tais semelhanças apontam, aliás, para a extrema flexibilidade do género assim como para a sua filiação.

Bibliografia

Alencar, J. M. 1958-59. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar (IV vols).

___[1856] Cartas sobre a Confederação dos Tamoios (vol. 4).

___[1857] *O Guarani* (vol. 2).

___[1873] Como e Porque Sou Romancista (vol. 1).

Bosi, A. 1992. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Ed. Schwarcz.

Cavaliere, M. 2002. *As Coordenadas da Viagem no Tempo*. Estocolmo: Stockholms universitet.

Cooper, J. F. 2001 [1826]. *The Last of the Mohicans*. ElecBook (edição electrónica da Biblioteca da Universidade de Estocolmo).

Eco, U. 1999 [1988]. *Il pendolo di Foucault*. Milano: Bompiani.

Loureiro, C. 1975. "*O Último dos Moicanos* e *O Guarani*: Duas Visões Paralelas do Novo Mundo". *Revista Letras* 24. 111-120.

Reis, C. 1996. *O Conhecimento da Literatura*. Coimbra: Almedina.

Wasserman, R. M. 1984. "Re-inventing the New World: Cooper and Alencar". *Comparative Literature* 36/2. 130-145.

Claudio CIFUENTES-ALDUNATE

Syddansk Universitet

Del micro-relato y sus componentes

Cuando me acerco a la literatura escrita sobre el fenómeno que nos ocupa, me encuentro con una serie de designaciones del fenómeno, tales como mini-relato, relato breve, micro-relato, micro-ficción etc. todas estas designaciones, tratando de cubrir el mismo fenómeno que tiene como condición sine qua non el que el relato en cuestión no se extienda más allá de una página. (Epple 1988: 31; Valdés 1990: 28)

"La extensión" como criterio, es el primer carácter definitorio (extensión mínima) y seguramente ocupa su función sémica[138] en relación oposicional a la prosa de la *extensidad*. En este sentido cabe preguntarse a qué criterio componencial-sémico podríamos oponer el micro-relato en relación al sema de extensidad.

Debo aclarar que en este momento estoy haciendo uso de dos criterios similares pero no idénticos: *extensión* (criterio general) *y extensidad* (Concretización de un relato en muchas páginas) *Extensión* nos remite a un criterio cuantitativo, a una manera de medir: texto de poca o gran extensión.

Sin embargo, el término de *extensidad* interviene en el ámbito de la significación. La *extensidad y gran extensión* del macro-relato o novela se opondrá a la *intensidad y poca extensión* del micro-relato.

¿De qué manera podemos aseverar de que el micro-relato es más intensivo que extensivo? Insisto, ya no hablamos solamenete de cantidad de palabras, sino de la función significativa de *lo escueto* de una relación entre la parquedad de palabras y del fenómeno posiblemente paralelo en una intensificación de la carga semántica del contenido.

Una gran novela ocupará no solo muchas páginas donde diseminará los elementos significantes para hacernos creer que su sentido transita en esa superficie, en esa extensión, para que creamos que su sentido es rastreable sólo en ese largo sintagma narrativo. Debo tal vez recalcar que cuando me detengo en este fenómeno del espesor significativo en relación al criterio de extensión, no estoy hablando de la literatura o gran novela que se escribe específicamente para ser objeto de análisis. (Pues hay que admitir que hoy

[138]Nos referimos a los componentes o unidades mínimas de significado del género (semas) que intenatamos definir. El concepto lo tomamos de Greimas, en su *Dictionnaire raisonné des sciences du langage*. 1971, Hachette, Paris, pp.332.

día hay autores que escriben para los críticos, más que para un lector común, que sería el gran destinatario de la mayoría de la literatura. Un fenómeno difícil de rastrear, pero que muchos críticos constatamos y que alguna vez tendremos que abordarlo en tanto fenómeno de nuestro interés).

Pero volviendo a nuestro problema, no estoy diciendo, tampoco, que la literatura de la extensidad no tenga también intensidad, lo que trato de plantear es que su intensidad o espesor significativo está "enmascarado" por la difuminación de sus núcleos significantes en el sintagma narrativo. Pero vamos a lo nuestro: la literatura de la brevedad.

Los géneros históricos que preceden a este relativamente nuevo fenómeno del micro-relato, no son pocos. Podríamos ver su inicio en las *Greguerías* de Ramón Gómez de la Serna (1968), o en las aún más antiguas "adivinanzas", sin olvidar las fábulas –desde Esopo hasta La Fontaine–, e, insondables en el tiempo: los probervios; pero también –¿por qué no? – en el chiste.

Creo que en ese pequeño "campo semántico" de relatos breves tendríamos un muestrario para iniciar una reflexión sobre los rasgos componenciales del fenómeno que hoy llamamos "relato breve" o micro-relato.

1 Greguería v/s proverbio

La **greguería** posee un carácter intermedio entre la lírica y lo humorístico. Posee elementos claramente líricos y su función es casi siempre "soprender". Hay, en ellas, el establecimiento de una relación inesperada entre los elementos de la vida cotidiana, o simplemente lecturas transpuestas relacionadas con la vida cotidiana.

Hay que admitir que no todas las Greguerías de Gómez de la Serna (escritas entre 1910 y 1960) y publicadas en Espasa Calpe, Colección Austral, tienen un carácter de prosa, si lo tienen, no siempre ostentan una condición narrativa en su composición. Hay muchas de ellas que se conforman con ese carácter de sentencia del **proverbio**: *tanto va el cántaro al agua, que al final se rompe.* En el proverbio hay una ausencia de temporalidad concreta, es algo que pasa en un no-tiempo, imagen ilustrativa de una situación típica, y que por lo mismo resulta usable en la moral/enseñamiento que deja a través del tiempo[139].

En las greguerías de Gómez de la Serna encontramos en este tipo de con estructrua de proverbio: *Cuando el niño se empeña en que conozcamos*

[139]Fenómeno interesante es que, si bien el proverbio y su sentencia están situados en un –no–tiempo, que es lo que le da validez eterna y universal, sus metáforas están sujetas al devenir del tiempo, es eso lo que las puede neutralizar en su uso, que queden sin respaldo o validez aplicativa a situaciones contemporáneas. Habrá momentos en que el proverbio ya no hablará por sí mismo, sino que se hará necesaria una contextualización, un *saber* que se exige para comprender su metáfora: Hoy por hoy son muy pocos los pueblos donde se va a buscar agua al río llevando un cántaro al hombro, por lo cual resulta un "saber" a desentrañar para un receptor actual del proverbio. Sobre este problema de desemantización véase Claudio Cifuentes-Aldunate "Semiosis y percepción. Los límites del sentido en ausencia de contexto". In *Nok 82* November, Odense, 1993.

el tamaño de su chichón parece que nos presenta orgullosamente el brote del genio (1968: 48)

Sin embargo hay muchas otras que sí poseen un carácter narrativo, pero al mismo tiempo contaminada de lirismo, de imágenes líricas:

Al caer una estrella se le corre un punto a la media de la noche (Op. cit: 49)

Lo cual se presenta como un "pasaje" de una unidad narrativamente mayor, al mismo tiempo da –en la personificación– una visión erotizada y femenina de la noche, una precariedad que abre una posibilidad, allí su posibilidad de lectura incompleta y sugerente.

Una tercera greguería, dice: *La luna corre y se remonta más cuando los perros ladran*, donde el sujeto asocia los ladridos nocturnos –de los perros en función perseguidora– hacia la luna, que se presenta como el objeto perseguido. La unión de dos elementos nocturnos "luna" y "perros que ladran" en una relación de efecto y causa construye una finalidad en el movimiento de la luna (escapar de los perros y una causalidad (el miedo a sus ladridos)

Una última greguería:

Aquella mujer me miró como a un taxi desocupado. (Op. cit: 50)

Menos anónimo que los anteriores, esta greguería se sitúa en un narrador en primera persona que expone nos sólo el ser objeto de deseo por una mujer, que lo mira como un taxi desocupado. "Taxi" posee los semas de urgencia, de desesperación, por parte del necesitado y, al mismo tiempo, subraya la propia imagen del hablante como persona "vacante". Hay la puesta en escena de dos precariedades, nuevamente un pequeño detalle, en este caso una mirada que abre la posibilidad del inicio de una historia. Se trata de la lectura de una mirada entre los elementos hombre/ mujer donde el hombre es visto como *vacío* o *disponible*, y la mujer como *necesitada de llenar, de ocupar* (ese taxi desocupado). Hay la insinuación de una historia auspiciada por la precariedad de los sujetos, hay el inicio de una narratividad.

De esta manera se subraya el lirismo narrativo de la greguería:

1. Algo pasa con los elementos escenificados
2. Los elementos escenificados no tienen necesariamente una relación entre sí.
3. La greguería construye entre ellos una relación efecto-causa de orden lírico o tragi-cómico (como en la última citada) y al mismo tiempo abre una situación narrativa.

3 Las fábulas

Curiosamente las greguerías de orden más narrativo, que he elegido al azar, presentan siempre la relación entre dos elementos: estrella-noche; luna-perros y hombre-mujer. Vemos que si miramos **las fábulas** de Esopo, ya en sus títulos, tenemos siempre esa estructura de pares: El gato y los ratones, El zorro y el cuervo, el lobo y el cordero, etc. Casi todos estos pares establecen una relación polémica, de envidia o de interés, siempre en la teleología de la sobrevivencia y de la superioridad de uno sobre la inferioridad de otro.

Fábula típica de Esopo, contenida en seis líneas, es la del pavo real y de la grulla:

> "Un pavo real desafiaba a una grulla por su pobre plumaje:
> *"Considera mis brillantes colores" le decía "y mira, cuán largas y hermosas son, comparadas a tus escuálidas plumas". "Yo no niego que tus plumas sean mucho más coloridas que las mías" respondió la grulla; pero cuando se trata de volar, yo puedo elevarme hasta las nubes, mientras que tú debes quedarte en tierra, como un simple gallo de pelea."* (Mi traducción, Æsops, 1996: 15)

Esta fábula resulta proverbial como muestra de su brevedad y de lo que típicamente sucede en una fábula, a saber: un enfrentamiento entre dos animales personificados cuyo litigio persigue una conclusión de orden moral aplicable –en otros contextos– a situaciones de orden humano cotidiano.

Tenemos así hasta ahora:

Greguería: brevedad máxima relación inesperada entre los elementos puestos en escena a través de una figura lírica que los conecta y cuya función ante el lector es "soprender", por lo insólito de la figura y relación que conecta los elementos.

Fábula: mini-relato que personifica generalmente animales poseídos de pasiones humanas donde la función de la trama es escarmentar. La fábula, como el proverbio, se usa figuradamente como lectura interpretativa de situaciones humanas cotidianas. La relación que la distancia o aleja del proverbio es precisamente su índole narrativa y no limitada a una sentencia.

4 La adivinanza

En el universo de "lo micro" literario, encontramos también **la adivinanza**, como un tipo de género que también pretende decirnos algo en pocas líneas. Sin duda la adivinanza es uno de los géneros literarios cuya función lingüística es fundamentalmente apelativa, sea en la terminología de Bühler como en la de Jakobson[140]. Su misión es claramente apelar al lector, a la inteligencia del lector. Sin embargo su otra misión es disfrazar lo que cuenta: ocultar diciendo, para lo cual hace constante uso de la imagen, y en el proceso de su

[140]Tanto Karl Bühler (*Sprächtheori*, Iena, 1934) como Roman Jakobson (*Essais de linguistique générale*, Paris, 1963, cap.XI llaman a la función del enunciado lingüístico que se dirige u orienta al emisor "fonction d'appel" (alemán:"appell").

construcción hace uso tanto de la función poética del lenguaje, como de la función metalingüística[141]. Ello porque los códigos hermenéuticos[142] postulan la lectura de "lo dicho" más allá de lo denotativo y fundamentalmente inscritos en lo connotativo. El lector asume la adivinanza con la certeza de que "eso que me están contando, no es lo que me están diciendo".

Examinemos algunos ejemplos, pero, ante, habría tal vez que agregar que las adivinanzas son en su mayoría anónimas, lo que les da el misterio de estar dichas/escritas por el tiempo. Se presentan como un secreto desde un emisor ignoto. De claro origen lírico y, como el poema, texto para ser proferido fonéticamentea. A nadie le quepa duda de que la adivinanza es por esencia una práctica oral, pues muchas veces su secreto está en la sucesión de sus sonidos, justamente en la función que Jacobson llama poética: pues crea o presenta el objeto ausente a través de los sonidos, escondido en los sonidos.

No soy Dios y lo soy que, dicho oralmente, oculta la otra versión "gramática" y esconde la presencia oculta, en ese sintagma, de otro sintagma: *No soy Dios, hilo soy*. Hay un disfraz fonético del objeto a identificar, donde se confunde el enlace fonético de tres lexemas "Dios y lo" con los lexemas "Dios, hilo".

Fenómeno similar encontramos en el uso de homónimos u homófonos, pues otra manera de disfrazar lo dicho es *confundir*: Allí interviene la función meta-ligüística que posee la función de hacer legible una misma unidad lexemática en dos registros. Un ejemplo:

Tengo dos niñas gemelas,
Que siempre conmigo van;
Las quiero como a mi vida:
No tiene para mí igual. (López 1987: 82)

Donde el homófono-homónimo "niñas" y su adjetivo "gemelas" contribuyen a la confusión de los registros "hijas gemelas" y "niñas de los ojos". Allí la evidencia de la primera relación que produce el descarte de esa posibilidad. En este sentido, dentro de las maneras de ocultar de la adivinanza está el *rechazo de lo evidente*. Lo *evidente* será lo seguramente incorrecto.

La literatura, en general, no es nunca idéntica a lo aparentemente expresado, pero el fenómeno podría ser mayor en el micro-relato. De allí la teoría de su densidad: hay muy pocas líneas para decir "algo" que valga la pena. La *condensación significativa*, incluso en el relato breve, que pretende no decir más de lo que estrictamente está escrito allí, hace que se produzca inmediatamente una lectura "meta", incluso para hacernos concluir en el nihilismo de su autor. El fenómeno puede llegar a un signo neutro total,

[141]Son dos de las tres funciones agregadas por Jakobson al esquema de Bühler.
[142]Nos referimos a los condicionamientos de la comunicación que hacen al enunciado legible y comprensible. Un alfabeto, palabras, sintaxis común al emisor y al receptor, pero también una figuración común y culturalmente semiotizada.

como el que no pocos autores han querido expresar con la página en blanco: lo multi-significante, el silencio total. La negación del fenómeno literario.

Establecer una descripción minuciosa de las adivinanzas, de su manera de ocultar verbalmente, puede ser una tarea interesante y extensa, pero yo me quisiera conformar con algunos ejemplos de los procedimientos más típicos de esta forma de "comunicación breve" o unidad comunicativa breve. No estamos hablando de fragmentos, cada adivinanza es una totalidad, una "obra".

Otra manera de ocultamiento (que en la adivinanza es una manera de *significar*) es la presencia de acciones sin sujeto. Un ejemplo excelente me parece el siguiente, y que es uno de los ejemplos más antiguos que recoge la literatura, es la adivinanza (lenguaje típico de la pitonisa, sacerdotiza del templo de Apolo), que le propone a Edipo una adivinanza con la formulación: *¿Quién es aquel animal que nace en cuatro patas, crece y vive en dos, para morir en tres?*

Esa estructura de acciones sin sujetos ha sido retomada en el minitexto de la adivinanza moderna. Tenemos un buen ejemplo:

Comes,
Hablas,
Rezas,
gritas,
silbas,
besas.
(Para significar "la boca") (López 1987: 82)

El ocultamiento está en que todos los verbos de acción empleados allí son susceptibles de ser atribuídos a la totalidad de una persona en general o en particular, de manera que no es sólo la *ausencia de sujeto*, lo que oculta el objeto de la adivinanza, es también *esa pluri-atribución significativa o plurisemancia*. Aquello que lo hace específico de "algo", es el hecho de que todas esas acciones vienen producidas por el mismo sujeto ausente (el hombre, en el primer caso, la boca, en el segundo) que es el sujeto de la oración.

5 Atributos sin sujeto

Sólo existo si estoy preso, si me liberan, me muero.
(Para significar "el secreto") (López 1987: 80)

Adjetivos y "efecto que produce" sin sujeto

Amarillo y tembloroso,
Con capa de caramelo
Unos muchos otros poco
Todos se chupan el dedo.
(Para significar "el flan") (López 1987: 91)

Si pensamos en las características generales de la adivinanza, como género pariente antecesor del micro-relato, podemos concluir en ciertos rasgos o componentes comunes a ambos géneros.

Habría una función apelativa que está inscrita en el "secreto" o misterio. El micro-relato nos deja siempre con la sensación de que no nos han sido entregado todos los detalles, hay en ello una invitación o apelación al lector a descifrar, a descubrir, a descubrir lo oculto.

Otra característica o componente común que podría nombrarse es la intervención de la función poética del lenguaje, incluida en el proceso de ocultamiento del sentido a través de un disfraz de sonidos. Ocultamiento fonético, ocultamiento con imágenes, ocultamiento en las figuras líricas, y ocultamiento lexical (en el uso de homónimos y homófonos para confundir), en general, superposición de códigos y ocultamiento a través de la función meta-lingüística del lenguaje. La diferencia radicaría en que la adivinanza propone una semántica monoplana, donde el sentido privilegiado es *uno*, y en este sentido utiliza la apertura del signo para confundir, para abrir una posibilidad de error en el acto de adivinar. El micro-relato, sin embargo, abre el signo, muchas veces (lo veremos) para dejarlo abierto, para que una doble lectura *sea posible*. Lo común a ambos géneros es que ambos proponen el sentido rechazando lo más evidente. En ambos hay:

> Brevedad => densidad => sentido "ultra" o más allá de lo denotativo o evidente. => apertura[143] (controlada en la adivinanza, ilimitada en el micro-relato)

6 El chiste

Otro de los géneros que se destacan por su parquedad y que gozan de gran popularidad –tal vez por la función terapéutica que tienen de reír–, es **el chiste**. Por supuesto que hay chistes largos, pero son los menos. La gran mayoría de ellos se caracteriza por su parquedad. A parte de ese rasgo, corresponde preguntarse cúales serían los otros componentes que este género comparte con el micro-relato. Miraremos un trío de ejemplos, que tal vez nos servirán para esta tarea:

En una página Web sobre el fenómeno del chiste escojo al azar los siguientes, dentro del subgénero de "chistes de animales":

(1) *Un señor tenía muchos pájaros en su jardín y le preguntaron:*
Y Ud. cómo sabe si es pájaro o pájara?
-Muy sencillo, lo acaricio con la mano, si se pone muy contento es pajarito y si se pone muy contenta es pajarita.

Donde la irrisión se produce por un factor sorpresa de la estupidez de la respuesta. Ese *factor sorpresa* es un rasgo común y la irrisión se fundaría no

[143]La apertura del signo como posibilidad de que la adjudicación del sentido sea a más de uno (siendo en la adivinanza siempre, "uno" el correcto)

sólo en lo inesperado de la respuesta, sino en otros adimentos de su contenido. Por ejemplo la postulada *crueldad* que se le atribuye al género. Nos reímos, por supuesto de la venalidad y simpleza del encuestado, o de la ridiculización del encuestador a través de una respuesta estúpida. En ambos casos hay ese sema de crueldad.

El factor sorpresa continúa en el ejemplo dos:

(2) *El cazador novato al guía.*
¿Y cuál es el nombre científico del animal que acabo de abatir?
- *Según creo, homo sapiens.*

En el ejemplo, vuelve a tener relieve el factor sorpresa de la respuesta y la crueldad de su contenido semántico: de que un hombre se haya muerto y de que el cazador novato se haya convertido en homicida.

Un último ejemplo: que corrobora las observaciones en los ejemplos anteriores:

(3) *Pues sí muchachos, en lo más tupido de la selva, el león me vió con ojos crueles, abrió su boca descomunal, se dispuso a saltar y...*
¿Y tú qué hiciste?
- *Cambié de canal.*

En el ejemplo está el factor sorpresa pero, con ese factor, hay una deconstrución del factor *crueldad irrisoria*, el elemento tecnológico desconstruye el escenario selvático y sus peligros revelando el carácter virtual de esa imagen. La crueldad es más indirecta, se basa en el ridículo a que se expone al auditor ingenuo, que había establecido un escenario selvático como creíble. Hay también allí un carácter "meta" que presenta la construcción y desconstrución irrisoria de un *verosímil semántico*[144] para dar paso a un otro, más tecnológico, en fin, otro verosímil. Un salto de la ficción de primer grado (escenario a creer como veraz), a una ficción de segundo grado (que deshace al primero).

Veremos cómo este tipo de rasgos, como:
1.- el factor sorpresa –por narración de lo inesperado–,
2.- el factor "meta", que deshace el primer escenario propuesto, y

[144]Kristeva, Julia. Verosímil semántico: "El rasgo radical de lo verosímil semántico, como designa su nombre es la semejanza. Es verosímil todo discurso que está en relación de similitud, de identificación, de reflejo con otro. (...) Lo verosímil nace en el "efecto" de la semejanza. Esto es, pues, su segundo rasgo semántico: aparecido en el lugar mismo de la eficacia y buscando la eficacia, lo verosímil es un "efecto", un resultado, un producto que olvida el artificio de la producción" (su calidad de retórica)."(...)Lo verosímil depende, pues, de una estructura de normas particulares, de un sistema "retórico" preciso: la sintáxis verosímil de un texto es lo que le hace conforme a las leyes de la estructura discursiva dada (a las leyes retóricas). (Pp. 12-13 y 14) *Semiótica* 2, Espiral/Fundamentos, Madrid 1981. Trad. de José Martín Arancibia.

3.- también -en los micro-relatos de orden humorístico- el factor crueldad, van a ser también elementos constitutivos del género que intentamos definir.

Si miramos otros géneros afines al micro-relato, como por ejemplo la lírica en prosa, como aquella que Pablo Neruda nos dejó en su *Libro de las preguntas* (2001) veremos que allí tenemos un pariente "lírico" del micro-relato, cuando esa poesía se expresa en interrogaciones versificadas y sin rimas. En general, dos versos que guardan el aspecto connotativo –propio a la lírica– que se produce a través de figuras no-rimadas. La producción de la imagen y su efecto es producida por el hecho de que el yo-lírico asume una actitud de ingenuidad comparable a la de un niño que se cuestiona el universo.

Citaré sólo algunos ejemplos. El primero es sólo un verso:

¿Cuántos años tiene noviembre?, (27)

donde vemos que la pregunta o las preguntas líricas de Neruda se basan en un fundamento de ignorancia del que interroga o de quién quiere enseñarnos una visión inédita de las cosas. El sujeto interrogante carece del conocimiento que el lector *se supone* que tiene, o posee un conocimiento que su lector raramente tendrá. De alguna manera Neruda en *El libro de las preguntas* eleva la ignorancia y el saber lírico a un grado estético donde la belleza surge por un efecto de sorpresa. La sorpresa de quien se representa la realidad fuera del sistema racional. Alguien que se pregunta *errando* con imágenes bellas, donde la belleza surge de esa nueva codificación de algo conocido, en este caso *¿Cuántos años tiene noviembre?* ignora el tiempo y su orden calendario. La sorpresa –para nosotros– de escuchar lo inesperado, surge una vez más, y como en muchos de los géneros cortos que hemos analizado, la sopresa –como efecto de lectura– constituye el rasgo fundamental de esta manera de hacer poesía.

Cuando la pregunta se vuelve *un saber transmitido* al que ignora (el lector)

¿Sabes que es verde la neblina
a mediodía, en Patagonia?

nos revela una realidad que no sabemos si es subjetiva, del hablante lírico, o, en verdad, pertenece a la realidad geográfica referida. Sin embargo, sea lo uno o lo otro, nos invita a imaginar una neblina verde en un lugar desierto y, con esa imagen, nos lleva a un mundo onírico con valor en sí mismo.

Es sólo en algunas de sus preguntas que el hablante lírico nos revela que el mundo que él se interroga constituye su propia apropiación del mundo cotidiano, pues son elementos, cosas o relaciones que pertenecen a un universo compartido, a un mismo sistema hermenéutico que, evidentemente, él ve de otra manera, como en la pregunta:

¿De qué ríe la sandía
cuando la están asesinando?

donde el acto cotidiano de partir la sandía se tiñe de rojo. Sin duda, los elementos significantes son el color y el sonido que hace la sandía al partirse y que el hablante lírico interpreta como risa en medio de un acto líquido y rojo como la sangre: lo visual y lo auditivo percibido desde otra antena. El hablante lírico nos entrega "otra" manera de ver nuestra propia cotidianeidad, nuevamente sorprendente por el efecto que produce en nosotros *su* lectura. Nuevamente tenemos en esa poesía-prosa la brevedad, el texto reducido, casi telegráfico, la conciencia de estar ante una unidad completa, que no precisa de extensidad, y que se conforma con la intensidad, la sorpresa conteniendo un leve matiz significativo de humor.

7 El micro-relato

Pero veamos ahora el centro de nuestra preocupación, el micro-relato en sí. Por su brevedad y por su densidad e intensidad, me atrevería a adelantar que el micro-relato está ligado a un efecto inmedito y a un efecto mediato.

El efecto inmediato es sin duda la sorpresa, el mediato es muy importante: es la *dilatación de la comprensión*, la *masticación* de lo leído, la *comprensión diferida* en el tiempo entre la lectura y la comprensión, similar al efecto que debiera producirnos el relato fantástico o neo-fantástico típico, que nos deja horas, a veces días tratando de posicionar ese sentido "suelto" que hace de esos relatos objetos de difícil aprehensión.

Es sin duda importante, esa dilatación en la comprensión, pues es un proceso que viene de una "función del lenguaje" no tomada en cuenta o no subrayada suficientemente en las teorías comunicativas del lenguaje. El hecho de que hay mensajes que por cuya intensidad y concentración o densidad semántica, sumada a una brevedad casi sintética del o de los sentido(s), permiten, sí, una lectura rápida del significante gráfico, pero *el efecto del significante*, la definición de la representación propuesta (si la hay, y si es sólo una) implica una dilatación en el tiempo como efecto mediato o diferido de lectura. Podemos citar el ya ultra-citado micro-relato de Augusto Monterroso (1969):

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

¿Qué es esto?, ¿Qué leo?, ¿Termina allí?, ¿Y quién despertó?, el dinosaurio todavía estaba, o sea que ya había estado, o sea que alguien muerto de miedo se escondió y se quedó dormido esperando que el dinosaurio se fuera, pero no puede ser un hombre, pues en el jurásico no existía el homo sapiens, entonces era un animal, pero qué animal? etc.

Debo decir que –en el relato de Monterroso– lo que más nos sorprende es la parquedad y la introducción a una situación narrativa que podría dilatarse pero que no se dilata, se interrumpe y nos deja con una serie de interrogan-

tes. De esta manera, el efecto "sorpresa" es casi de una sorpresa de tipo meta-poético, es una reflexión sobre el género (inubicable) que estamos leyendo, y por eso –como reflexión meta-poética, o provocación– no se puede escribir más que una sóla vez, como –en lírica– sucede con la oda a la página en blanco.

Pero por alguna razón que trato de descubrir, cada vez que presento este micro-relato de Monterroso a alguien, sea de la cultura que sea, hay una sonrisa, que no sé si adjudicar a un cierto humor del micro-relato mismo, o más bien a un efecto meta-poético, a la adquisición súbita de un conocimiento que ignorábamos, me atrevería a decir a un cierto placer, que puede ser el placer de la transgresión a la ley secular y canónica de la *prosa larga*. La sensación de estar ante la presencia de algo que nuestra *escuela* hubiera considerado una burla a la cultura, o algo así. Hay una clara transgresión al discurso que instituye y constituye los géneros literarios *consagrables*. Podemos decir que el micro-relato ha perdido ese rasgo provocador y comienza a consagrarse –nuestra preocupación de críticos es prueba de ello. Sin embargo, los micro-relatos actuales ya no provocan tanto como fenómenos "sorpresa" ya sabemos de su existencia, sin embargo insisten en apelar a un cierto lirismo, humor y misterio:

Veamos un ejemplo de la autora agentina Ana María Shúa:

> *Yo contra los huevos fritos no tengo nada. Son ellos los que me miran con asombro, con terror, desorbitados.*(Puro cuento, 1990: 45)

donde como vemos lo que tenemos ante nuestros ojos no es sino una *personificación* del objeto (a comer), una figura que la lírica ha empleado desde antiguo y que acopla –morfológicamente– con la imagen del huevo frito como una mirada desorbitada, que es la parte final del relato, la que nos produce *sorpresa* por una asociación, tal vez impensada, no excenta del elemento *humor*.

Un micro-relato que es una pregunta, de la misma autora, donde vemos la vecindad con el género de las preguntas lírica de Neruda que analizábamos antes:

> *Duplicar el capital frente al espejo. ¿Especular?*(Puro cuento, 1990: 43)

La interrogante nos envía a una incerteza irónica de orden moral, primero nos presenta un acto de duplicación que es cuadruplicación, duplicación real y cuadruplicación especular del capital. Luego una lectura interrogativamente ideológica y crítica, que reduce la significación del acto a un concepto *¿Especular?* El micro-relato nuevamente posee en su totalidad *ironía*, *humor* y *sopresa asociativa*, o asociación inesperada de dos homónimos: *especular* como verbo y *especular* como adjetivo, de allí el doble registro de códigos y la intervención de la función meta-lingüística del lenguaje que ya observábamos en la adivinanza.

Pero también esos micro-relatos nos dan una comprensión "aprés-coup": La obligación de re-leerlos, de masticar ese sentido escondido, de dilatar su goce tras el golpe de la brevedad, tratar de revelar el misterio escondido en las palabras o por las palabras, porque lo leemos con la convición de que "algo más, que eso que está escrito, hay", como si lo que no está escrito, lo tuviéramos que completar/ crear nosotros.

Para terminar con una demostración del fenómeno de la *dilatación de la comprensión* –que se produce más allá de sus líneas (ya no páginas)– terminaré con un ejemplo:

Muchos de los micro-relatos, tal vez por su misma brevedad, carecen de título, sin embargo, hay autores que no dudan en ponerles un título que muchas veces es casi igual de extenso que su contenido, como el micro-relato de Marco Denevi:

> "Exhortación de Helena a su marido Menelao".
> *Si quieres castigar a Paris por haberme raptado, condénalo a la impotencia. Pero no lo castres. Córtale los dedos de las manos. Yo sé lo que te digo.*(Puro cuento, 1988: 51)

La dilatación de la comprensión de este relato, su relectura y sus consecuencias, se lo dejo a los lectores.

Bibliografía

Æsops. 1996. *Fabler* . Forlaget Sesam. Viborg.

Bühler, K. 1934. *Sprächtheori*. Iena.

Cifuentes-Aldunate, C. 1999. "Los límites de sentido en ausencia de contexto". *Nok 82I,* 199, November. Odense.

Epple, J. A. 1988. "Brevísima relación sobre el mini-cuento en Hispanoamérica". En Giardinelli, M. (ed.) *Puro Cuento 10*, Año II-Nr. 10 – May/Jun 88.

Greimas, A. J. y J. Courtés. 1979. *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage.* París: Hachette Université.

Gómez de la Serna, R. 1968. *Greguerías*. Madrid: Espasa-Calpe, Col. Austral.

Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris.

Kristeva, J. [1978] 1981. *Semiotica 2*. Caracas: Espiral/Fundamentos. Trad. Del original *Sémiotique, recherches pour une sémanalyse* [1969] París: Edit. du Seuil.

López R., J. 1987. *Adivina adivinanza*. Madrid: Susaeta Ediciones.

Neruda, P. 2003. *El libro de las preguntas*. Santiago de Chile: Planeta.

Monterroso, A. 1969. *La oveja negra y demás fábulas*. México: Era.

Valadés, E. 1990. "Ronda por el cuento brevísimo". En: Giardinelli, M. (ed.) *Puro Cuento 21*, Año IV-Nr. 21 – Mar./Abr. 90.

Christian CLAESSON

Universidad de Harvard

El pozo*: escribiendo el autor*

En 1933, la dictadura militar en Argentina había decidido prohibir la venta de tabaco los sábados y domingos. Juan Carlos Onetti, que vivía en Buenos Aires en aquella época, como todo ávido fumador, normalmente se aseguraba de tener suficiente tabaco como para sobrevivir el fin de semana, pero un viernes, sin saber exactamente por qué, se le olvidó comprar el abastecimiento necesario. El sábado se despertó sin tabaco y un fastidio que le daba ganas de suicidarse, y lo único que podía hacer para aliviar el sufrimiento era escribir. Durante ese día y la noche Onetti escribió la primera versión de *El pozo,* su primera novela, en una sesión obsesionada, "de un tirón".

Ésa es la historia que se cuenta, por lo menos. Onetti mismo la contó en muchas entrevistas (véase por ejemplo Gilio and Domínguez 1993: 278), siempre con pequeñas variaciones, y desde entonces ha sido repetida por críticos y periodistas e integrado en la biografía onettiana. Como veremos, hay razones para examinar algunos detalles de esta historia, lo cual no es del todo sorprendente en un autor que ha hecho del hecho de contar historias una de sus prácticas narrativas más importantes. El propósito de este artículo es examinar cómo esta anécdota forma parte de un proceso de *escribir el autor*. Además quisiera examinar la posición de *El pozo* en la literatura hispanoamericana en general y en la literatura de Onetti en particular, y el lugar que Onetti crea para sí mismo, su escritura y su novela.

Al acercarse a la obra de de Onetti, es difícil sobreestimar la importancia de esta primera novela. Muchos críticos señalan la importancia seminal de la novela para la escritura posterior del uruguayo, afirmando, por ejemplo, que "*El pozo* no sólo es el más original, el más recio, el más prieto, el más auténtico, el más terriblemente él mismo, sino también –y por ello– que en él están virtualmente todos sus libros sucesivos, si algo ha ganado o algo ha perdido. Por lo demás es siempre el mismo Onetti a través de toda su obra" (Zum Felde 1964: 347-48) y que la novela "es cifra de toda su obra posterior" (Rodríguez Monegal en Onetti 1970: 19). Jaime Concha abre su brillante artículo con afirmar, equivocada pero significativamente, que "*El pozo* es la primera expresión creadora de Juan Carlos Onetti" (197).

Muchos factores contribuyen a este deseo de posicionar *El pozo* como el inicio artístico y cronológico de una gran carrera literaria, y a veces la

intención parece ser un producto tanto de la retrospección como de la prospección. Los autores, críticos y lectores pueden, por distintas razones, tener un interés en posicionar ciertos textos al principio de una carrera literaria, rastreando así las intenciones que puedan explicar desarrollos posteriores. *El pozo* tiene un lugar único en la obra de Onetti y en la literatura hispanoamericana en general, pero ¿cómo obtuvo ese estatus?

Antes de entrar en razones intra-literarias (aunque, como veremos, interior y exterior están siempre intercalados en Onetti), se tienen que traer a colación algunas facetas extra-literarias y ver cómo las condiciones exteriores se reflejan en el texto literario. Onetti a menudo dice que poco después de aquel día intenso en 1933, el fruto de su trabajo, ese manuscrito de *El pozo*, se perdió: "Después perdí los originales. Un tiempo más tarde lo reescribí. A veces me preguntan si la primera versión era peor o mejor que la segunda. No lo sé. Creo que era igual." (Gilio and Domínguez 1993: 278). Onetti no re-escribió la novela hasta seis años más tarde, cuando unos amigos suyos habían comprado una imprenta y necesitaban un texto para una publicación rápida. Finalmente se publicaron 500 ejemplares de *El Pozo* en diciembre de 1939 en papel de estraza gris, normalmente usado para envolver fideos, con un falso Picasso en la portada, en Ediciones Signo. A pesar del "Copyright by Ediciones Signo" en la primera página, Ángel Rama duda que los editores realmente podrían haber comprado y registrado los derechos (Rama 1969: 51). "These deceptions in the novella's very 'frame,' a supposed real, a supposed buffer of truth," Lee Williams apunta con razón, "portend the existential uncertainty and distrust that pervade the work" (2005: 227).

Antes de 1939, Onetti había publicado tres cuentos: "Avenida de Mayo – Diagonal – Avenida de Mayo" (1933; en *La Prensa*), "El obstáculo" (1935; in *La Nación*) y "El posible Baldi" (1936; en *La Nación*). "Avenida" rastrea los primeros pasos de un personaje entre la el caos de la metrópoli y la influencia de la literatura, pero no es hasta "Baldi" que hay signos claros del manejo original de una narración coherente. Los tres cuentos –tanto como la novela *Tiempo de abrazar*, supuestamente escrita en esta época pero también perdida y no publicada hasta 1974, por Jorge Ruffinelli (Onetti 1975: 128)– contienen técnicas y situaciones narrativas que serán empleadas con mucha más destreza en *El pozo*, ante todo la fragmentación intuitiva, el cuestionamiento del sujeto y la soledad inevitable, sólo interrumpido por momentos cortos de amor fútil. *El pozo* es tanto la culminación de varios acercamientos tentativos a la escritura creativa, en busca de una voz original, como el inicio de algo nuevo.

Otro lado no menos importante de esta configuración de lugar de Onetti, esta formación de un autor, son los artículos que Onetti publicó en el semanal *Marcha* de 1939 a 1941. Fundado en los primeros meses de 1939 por Carlos Quijano, el semanal tuvo a un Onetti de treinta años como su primer secretario de redacción. Desde el primer número, el 23 de junio de 1939, es decir justo antes de la publicación de *El pozo*, Onetti publica re-

flexiones literarias y culturales bajo la sección "Artes, letras y cía", sin firma o bajo pseudónimo. La revista apareció en lo que el mismo Onetti llamaba un clima cultural provincial dominado por oligarcas (1975), sin mucho contacto con el exterior y con un enfoque hacia el pasado más que al futuro. También los críticos de hoy en día están de acuerdo que en *Marcha* se gestó un discurso, un estilo completamente desconocido en el clima cultural uruguayo de la época (Rocca 1992: 7). Onetti empieza a publicar sus contribuciones a la discusión literaria el 28 de julio de 1939, a menudo bajo el pseudónimo "Periquito el Aguador" en la sección "La piedra en el charco", pero ya en el primer número se publica un texto curiosísimo:

> El hombre tiene 40 años y se hamaca en la silla del café, con aire aburrido. [...] Oye las voces que disputan en las mesas: la frontera de Holanda, el viaje de Jorge VI, la flota rusa, el nuevo Bertha. El hombre bosteza y se hunde en los bolsillos las manos enfriadas. [Biserta], Praga, Línea Siegfrid. Mueren los hombres y la cara sin afeitar se agrava aburrida.
>
> Porque sólo él tiene el secreto. Todo sucede allá, en la Tierra; y él está fuera de ella, vive desterrado en un extraño suelo de jubilados y hombres sin pasión. Y, además, él sabe, todos ellos –Hitler, Chamberlain, Daladier– se acercan como espectros al final. Algo vendrá que barrerá con todo... algo enorme, apenas anunciado.
>
> El hombre calcula distraído: 20, 30, millones de muertos. Se comprará un mapa y unas caja de banderitas de colores que irá clavando donde indiquen las agencias telegráficas. Cada movimiento de los banderines: 20, 30 mil hombres asesinados. Mientras espera el final que aventará los restos del Mundo lejano, irá aprendiendo bellos nombres exóticos que lo ayudarán a soñar: Dardanelos, Gallípoli, Jutlandia, Vladivostock. (Marcha, año I, no. 1, 23 de junio de 1939. También publicado bajo el nombre de Onetti 1994)

Este texto corto está firmado por el genérico "Uno" como una reflexión sobre el estallido reciente de la guerra, sobre la distancia del Uruguay de la línea del campo de batalla, y sobre el sentimiento extraño del "él" de no pertenecer a nada, viendo la guerra como un juego de mesa en lugares con nombres exóticos y sacados de cuentos de hadas. La resonancia entre *El pozo* y el tipo de escritura que iniciaría, es particularmente llamativa. Según el noticiero radial incluido en *El pozo*, éste es el verano antes de la sesión legendaria de Onetti[145], y el hombre del artículo –se nos dice, algo gratuitamente, que tiene cuarenta años, justo como el protagonista de *El pozo*– parece un pariente no muy lejano de Eladio Linacero. Los paralelos entre "él" y "EL" serán estudiados con detalle más adelante.

La crítica literaria que Onetti publica durante sus dos años en *Marcha* constituye una plataforma en su configuración del lugar literario y una parte importante de su proyecto estético en general. Muchos de los artículos muestran una afinidad indudable con algunas de las opiniones expresadas

[145] Williams "fija" la escritura de la novela al 13 de septiembre de 1939.

por Eladio Linacero, narrador y protagonista de *El pozo*, tanto desde una perspectiva nacional como personal. Los artículos manifiestan un desdén claro por el pasado artístico y literario de Uruguay, plagado de "cuentos criollos" y aventuras románticas escritas en un lenguaje florido y artificial, y afirman que "no tenemos un libro donde podamos encontrarnos". Onetti critica duramente a los que llama los impostores literarios del país, que escriben para la mera aprobación de la pequeña burguesía, y aboga por un acercamiento profesional:

> Pero acaso esto no llegue a suceder mientras no surja aquí el escritor de veras, el hombre cuyo destino sea escribir, sin sucedáneos ni agregados.
>
> Luego de una generación de escritores profesionales –en el buen sentido de la palabra– de hombres que vivan para su oficio, lo amen y lo dominen, sería posible producir un tipo de artista que nadie ha querido imitar entre nosotros, que Europa ya tiene y en el cual, felizmente para ella, abunda Norteamérica. El escritor no hombre de letras, el anti-intelectual. Céline en Francia; Faulkner, Hemingway y tantos otros en U.S.A.
>
> Este hombre no sabría nada de nuestra pobre retórica, de nuestros restos tropicales ni de las falsas y trascendentes inquietudes que nos acucian (19).

Sin embargo, Onetti podría haber mencionado algunos ejemplos locales. En la otra orilla del Río de la Plata, donde Onetti había vivido cuatro años, Roberto Arlt ya había publicado toda su obra radical. En el bando oriental hay otros nombres de escritores modernos, como José Pedro Bellán o Juan Parra del Riego, o incluso los ultraístas de los años 20 y 30. Sin embargo, es llamativo que Onetti elija mencionar, conociendo estos escritores locales o no, a precursores no sólo modernos, verbalmente audaces y con mucha experiencia de la vida real, sino también geográficamente lejanos. El nuevo escritor que Onetti está creando no escribe por obtener fama mundana, sino porque la escritura es "su vicio, su pasión y su desgracia" (1975: 36). El lenguaje real del Río de la Plata no es el de "los autores nativistas", ni ese "grotesco remedo del que está de uso en España o un calco de la lengua francesa, blanda, brillante y sin espinazo" (18), y el hombre nuevo que Onetti tiene en mente tomará su punto de partida en el mismo lugar en el espacio y el tiempo en que se escriben esas líneas.

Detrás de las muchas opiniones de Onetti sobre literatura nacional y extranjera hay un deseo constante y explícito de originalidad y autenticidad: "Que cada uno busque dentro de sí mismo, que es el único lugar donde puede encontrarse la verdad y todo ese montón de cosas cuya persecución, fracasada siempre, produce la obra de arte. Fuera de nosotros no hay nada, nadie" (43). Para definir el yo y la identidad de la nación uruguaya, dice Onetti, el escritor tiene que mantener su independencia, soledad e introspección – lo cual será el *modus operandi* también de Eladio Linacero. Muchas de sus opiniones son más claras respecto a lo que rechazan que lo que proponen para el futuro. Su estética negativa tiene el propósito de *hacer lugar*,

de despejar el terreno de técnicas y temas obsoletos, donde el autor crea un vacío de valores y estructuras, dejando un espacio amplio para el yo del artista moderno. Además, las técnicas que Onetti quiere tomar prestadas no pertenecen al modernismo hispanoamericano, que a pesar de su inclinación francófila tenía una relación significante con la tierra americana, sino a un modernismo que ha crecido paulatinamente, con una gran tradición literaria a sus espaldas, en las grandes urbes europeas. En las ciudades hispanoamericanas –tan culturalmente distintas entre sí– la escritura experimental del segundo cuarto del siglo XX cobra un sentido diferente, dando al aislamiento vital en el centro de la escritura de Sartre y los existencialistas un toque marcadamente físico, es decir cambiando significativamente el carácter de ese aislamiento.

Desde el mismo principio de su carrera, Onetti activamente hace lugar en la literatura, configura su persona, elaboradamente escribiendo el autor que está en proceso de hacerse. En este punto hay varios factores que crean una conexión fluida entre autor y obra: una conciencia y un interés por las fronteras porosas entre hecho y ficción, un desdibujar deliberado del punto de origen, junto con una serie de pensamientos determinados sobre el lugar de la literatura y el compromiso del escritor hacia esa literatura. En las entrevistas, Onetti tiene una actitud confiadamente relajada acerca de la posible coincidencia entre personajes ficticios y personas reales, y consigue, en el mismo momento, identificarse con Linacero y distanciarse de él. En Onetti, esta actitud nunca se hace pretenciosa, sino que viene de la convicción de que hecho y ficción no son necesariamente contradictorios. Cuando se le pregunta cómo podía sobrevivir en la adolescencia sin hablar con nadie, dice a su entrevistador que escribía un diario, donde lo contaba todo. La única pequeña diferencia entre este diario y otros era que todo –"absolutamente todo"– estaba inventado (Gilio and Domínguez 1993: 293).

Para ver cómo esto funciona en el texto de *El pozo*, no hay mejor lugar para empezar, desde luego, que el principio. La génesis de la historia surge de un cambio instantáneo de percepción: "Hace un rato me estaba paseando por el cuarto y se me ocurrió de golpe que lo veía por primera vez. Hay dos catres, sillas despatarradas y sin asiento, diarios tostados de sol, viejos de meses, clavados en la ventana en el lugar de los vidrios." (3)[146] Estas primeras frases casi literalmente despejan el suelo, marcadamente distanciando el narrador del pasado y enfrentándole al porvenir. A pesar de que va a trabajar con recuerdos y sueños del pasado, con esta frase el narrador-protagonista se sitúa en el aquí y ahora que el texto va a explorar. Teniendo en cuenta que ya hemos visto como Onetti moldea su lugar en el mundo, con las historias que cuenta sobre inicios perdidos, desplazados y reencontrados, y las muchas opiniones que está presentando por esos años en

[146] Todas las referencias a *El pozo* son a la edición incluida en la Bibliografía, *Obras completas: Novelas I (1939-1954)*. Ed. Hortensia Campanella. Vol. I. Barcelona: Círculo de lectores/Galaxia Gutenberg, 2005.

Marcha, no es difícil ver estas primeras dos frases también como el posicionamiento de Onetti en la historia literaria de Uruguay. El autor, narrador y protagonista –aquí se fusionan en una misma persona– primero dice ver el cuarto por primera vez, estableciendo una especie de tabula rasa para el lugar de su narración, para luego ver los muebles rotos y esas noticias del pasado que cubren la verdadera realidad exterior.

Esta toma de conciencia corresponde, a su vez, al intento de encontrar una dirección, es decir un lugar donde posicionarse para ver y comprender el mundo, que no ha sido disponible hasta ahora. Iniciando de esa forma el texto que leemos (pero que el protagonista no decide escribir hasta más tarde), Linacero sigue esa nueva conciencia, ese cambio de registro perceptivo, para empezar a evaluar su lugar en el mundo y la vida. Acto seguido mira por la ventana y las gentes del patio le resultan "más repugnantes que nunca". Desde el principio nos pinta la imagen de un hombre entre indiferente y asqueado de sí mismo, de los demás y de la vida, pero que por alguna razón decide escribir.

Una vez hecho este inventario del cuarto –lleno de premoniciones a las que volveré según nuestra imagen de la situación se enriquezca– el protagonista vuelve la atención hacia sí mismo. Sólo en un intento de facilitar las cosas me he referido, hasta ahora, de forma poco crítica al protagonista como "Eladio Linacero"; como señala perspicazmente Lee Williams, el nombre del narrador sólo se menciona dos veces en la novela, y la primera vez en el último tercio del texto. Por consiguiente, es "a betrayal of sorts for critics to refer to *El pozo*'s narrator from the outset as Eladio or Linacero, taking his 'identity' for granted when he has to 'earn' it literarily" (2005: 230). Sería más consecuente, según la lógica de la novela, usar sus iniciales, EL, que no por azar coincide con el pronombre singular masculino y con ese hombre de cuarenta años que reflexionó sobre la futura hecatombe bélica en aquel artículo de *Marcha*. Este sujeto vacío empieza por recurrir a sus sentidos corporales: el segundo párrafo gira alrededor de EL "oyendo golpear las zapatillas," "oliéndome alternativamente cada una de las axilas," "lo sentía," y sobre todo, "La barbilla, sin afeitar, me rozaba los hombros" (3). El roce de la piel le hace evocar el triste recuerdo de una prostituta cuya cara no puede recordar y cuyo hombro rojo adecuadamente describe la fricción entre el protagonista y sus alrededores. Una mirada por la ventana le llena de más asco que nunca, hasta que de repente recuerda que mañana es su cuarenta cumpleaños y toma la decisión de sentarse a escribir.

Sin embargo, nunca está del todo claro cuáles son sus razones para sentarse a escribir. Desde el mismo principio, estas razones son deliberadamente vagas, hasta el punto que es imposible decir cuál es el motivo principal. Al principio, Linacero destaca que un hombre tiene que escribir sus memorias cuando tiene cuarenta años, o por lo menos eso ha leído en alguna parte, pero no recuerda dónde (entre las hipótesis que barajan los críticos, las *Memorias del subsuelo*, de Dostoievski, parece la más convincente; véase Concha 1969). El impulso original no sólo está desplazado, sino que se

subraya claramente que es otro texto. El narrador muestra una actitud visiblemente espontánea y desorganizada, usando cualquier hoja de papel que encuentra en el cuarto, y luego presenta una nueva razón para escribir: quiere "escribir la historia de una alma, de ella sola sin los sucesos en que tuvo que mezclarse, queriendo o no. O los sueños" (4).

Desde el principio, entonces, el motivo de la escritura está desplazado; no hay ningún asunto principal que interrogar, sino sólo un deseo, cuyo origen está en las tinieblas, de introspección, y una fe frágil pero determinada que valdrá la pena. EL inserta al lector en un juego de contradicciones donde el punto de partida siempre está en otra parte. El protagonista insiste en que no sabe cómo escribir pero al mismo tiempo está seguro de que tiene que escribir sobre sí mismo; quiere contar las cosas que le han ocurrido en la vida pero narrar la vida sin los sucesos; cuando decide contar la historia de un alma, de repente cambia de opinión y se enfoca en los sueños, especificando si esos sueños son diurnos o nocturnos. Al final decide, sin más rodeos, narrar sus sueños, "por se me da la gana, simplemente," alternando entre un "suceso" y un "sueño" –así, "Todos quedaríamos contentos" (5). A pesar del deje coloquial de esta expresión, es imposible no notar cómo el sujeto de la frase, "nosotros", incluye una heterogeneidad en el sujeto que escribe. Las razones de escritura, lo que el escritor mismo posiciona al principio de su narración, se borra en una red de intenciones cruzadas donde tanto el escritor como el lector –también incluido en ese pronombre de la primera persona en plural– son lanzados a una empresa cuya causa se multiplica y cuya finalidad se pierde en la tiniebla.

Veamos cómo EL lee su lugar en el tiempo y el espacio, y elige verse a sí mismo a través de la escritura. Cuando le da asco el olor de sus axilas, el contacto entre su barbilla sin afeitar y su hombre le hace pensar en la prostituta que le enseñó su hombro izquierdo rojizo, con un comentario lacónico: "–Date cuenta si serán hijos de perra. Vienen veinte por día y ninguno se afeita." (3) El roce de la piel causa la primera evocación del texto, iniciando el intercambio vitalicio entre la literatura de Onetti y las prostitutas, en una imagen de inmediatez dolorosa y una resonancia rica. Tal vez no es una coincidencia que la prostitución se mencione antes que la escritura en un texto que tan ferozmente ataca el orden social burgués; aparte de la comunión vetusta entre prostituta y escritor, con su zenit nocturno en la bohemia baudelairiana, Josefina Ludmer ve la prostituta como un suplente para el escritor. Justo como el escritor vende "sueños", la prostituta vende "placer", y cuando el escritor entra un espacio opuesto al orden y caracterizado por la negatividad, la ruptura social y lógica, y sentimientos anti-familiares y anti-reproductivos, la prostituta "es la que reina" (Ludmer 126). En todo caso, el afecto de Onetti por el personaje de la prostituta se basa en una atracción longeva, aunque casi siempre en sentido único, entre escritura y prostitución.

Lo primero que EL decide narrar en detalle es "la aventura de la cabaña de troncos", porque le obliga a contar algo que ocurrió en "el mundo

de los hechos reales" (5). El hecho de que la diferencia entre los hechos reales y la fantasía sea subrayada exige un examen de cómo EL se relaciona con ello. Antes que nada, como apunta Millington (1985), los sueños no deben confundirse con el soñar dormido, sino más bien con un ilusionado soñar despierto. Todas los sueños giran alrededor de un "yo" narrativo, identificado con el propio EL y con una composición superficial coherente, donde los títulos –"La bahía de Arrak", "Las acciones de John Morhouse", "El regreso de Napoleón"– y el contenido ligeramente superficial sugieren que su estructura se ha dejado influenciar largamente por escritura previa. En todas los sueños y aventuras recurrentes de *El pozo*, EL es un hombre de acción expuesto en imágenes crudas y coloridas, cada una transmitiendo una versión unificada y gratificante del propio narrador.

Conectando la aventura de la cabaña de troncos con su modelo real, EL intenta satisfacer al mencionado *nosotros*. El personaje narra el suceso adolescente –como engaña a Ana María para entrar en la choza del jardinero, le acosa sexualmente, recibe su escupitajo desdeñoso en la cara y camina hasta el amanecer sin limpiarse– con indiferencia notable, casi como si no participara en un suceso en el que él es uno de los personajes principales. Muchos estudios sobre *El pozo* ilustran los paralelismos entre los sucesos insatisfactorios en la vida real de EL y las idealizaciones de la cabaña de troncos, por lo cual no hay que repetir lo que se ha clarificado con detalle en otros lugares (véanse sobre todo Millington 1985; Milián-Silveira 1986; Williams 2005). Lo que me interesa es ilustrar cómo la aventura de la cabaña de troncos afecta la imagen de EL durante el resto de la novela. Enfatizando el papel de la cara en la escritura de Onetti –EL ya ha intentado recordar la cara de la primera prostituta al mirar por el patio– Concha sugiere que la saliva y la mirada desdeñosa de Ana María moldea la cara del joven, dándole realidad por primera vez. La cara es el rasgo individual supremo del cuerpo humano, y la cara del EL adolescente se aleja de su propio yo; se reconoce en la mirada del otro, de un otro al que intentaba dominar, y esa mirada está llena de desdén. Seis meses más tarde, Ana María lleva su secreto a la tumba, enterrando una parte de una identidad que EL tendrá que buscar en sueños despiertos.

Uno se puede preguntar, sin embargo, por qué el joven EL quiso en primer lugar humillar a Ana María en la choza del jardinero. El narrador pretende ser claro al respecto: "Me levanté y fui caminando para alcanzarla, con el plan totalmente preparado, sabiéndolo, como si se tratara de alguna cosa que ya nos había sucedido y que era inevitable repetir" (6). El propósito de EL es narrar una de esas aventuras que le compensan por el día, pero nunca parece llegar al grano; primero dice que la aventura empieza cuando, en silencio, observa el cuerpo desnudo de Ana María en la cama de hojas, pero más tarde sugiere que la aventura real puede estar en otra parte:

> Allí acaba la aventura de la cabaña de troncos. Quiero decir que es eso, nada más que eso. Lo que yo siento cuando miro a la mujer desnuda en el camastro no puede decirse, yo no puedo, no conozco las palabras. Esto, lo que siento, es la verdadera aventura. Parece idiota, entonces, contar lo que menos interés tiene. Pero hay belleza, estoy seguro, en una muchacha que vuelve inesperadamente, desnuda, una noche de tormenta, a guarecerse en la casa de leños que uno mismo se ha construido, tantos años después, casi en el fin del mundo (11).

Concha, de nuevo, llama la atención sobre el hecho de que en esta historia, todo tiende a transformarse en prólogo. La razón de por qué el narrador cuenta la aventura de la cabaña de troncos no es que sea algo especial, sino que le obliga a "contar un prólogo"; en la aventura misma hay otro prólogo, siempre similar pero nunca idéntico; y cuando por fin llega al final de la aventura, se disuelve en el prólogo de algo *indecible*. Hasta se podría decir que el *El pozo* del 39 tiene un prólogo desplazado en la versión perdida del 33, producida en unas circunstancias reales que están inscritas en la configuración de la versión publicada. Es más, ambas versiones llevan marcas claras de las circunstancias de su producción: los datos cronológicos, el malhumor del personaje debido a la falta de tabaco en el escritor real, el escribir como una forma de aliviar las penas. La segunda versión de *El pozo* viene a ser la lectura, en la memoria, de la primera, independientemente de la veracidad de la anécdota del principio.

En esta búsqueda constante de sentido, hay "un camino hacia la interioridad, que siembra la aventura como la experiencia sumergida en las íntimas lejanías de la subjetividad" (Concha 218). La introspección paradójicamente se mueve hacia una exterioridad física mayor, hasta el punto en que una niña muerta guarda el secreto, en el fin del mundo –en una casa, nada menos, que uno mismo se ha construido–. Después de todos estos prólogos, siempre desplazando el inicio de una manera que ya se ha mencionado anteriormente, resulta que la verdadera aventura no se puede expresar con palabras, y que el sentido de nuevo se desplaza a un lugar que uno mismo ha erigido. No es una coincidencia que el término *prólogo* se refiera a un espacio *ante la palabra*. La subjetividad emerge en la zona de cruce entre prólogo y aventura.

El laberinto textual está diseñado con cuidado por un narrador que quiere dar la impresión de espontaneidad y sinceridad franca. EL, sin duda, dice cosas que causarían indignación en el lector real, como en los casos tajantes de racismo o misoginia, pero esto forma parte del contrato entre un lector implícito y el narrador. Sin embargo, EL no tiene ningún problema en ignorar el contrato cuando le viene bien para sus intenciones narrativas. Al principio del texto el narrador manifiesta espontaneidad hacia su proyecto de escritura: agarra cualquier lápiz y hoja que encuentra bajo la cama de Lázaro; menciona de pasada que no tiene diccionario y que alternará entre "choza" y "cabaña" para evitar "un estilo pobre", aunque no usa "cabaña" ni

una vez a continuación. EL se refiere alternadamente a su texto como "memorias", "sueños" o simplemente como una forma de escribir sus sueños –cuando no condena la escritura y los intelectuales tal cual–.

La forma introspectiva de la escritura de EL, sus "memorias" (4), otorga un aura de autenticidad al texto, pero la forma altamente idealizada de las aventuras basadas en sucesos "reales" crea un espacio entre "sueño" y "suceso" que pone en cuestión lo que realmente pasó en el real intratextual de EL. De hecho, EL reclama su autoría al narrar lo real y las aventuras de más o menos la misma forma, borrando la frontera entre ellos e integrando técnicas escriturales y auto-conscientes: paréntesis, deviaciones, elipsis, correcciones, dudas. La narrativa de EL, "despite the humiliating events he confides, ironically affirms his control, self-satisfaction, and survivorship," y dicta "the narratological categories of pace and order" (Williams 2005: 250) y expone la realidad, la memoria y la escritura como construcciones. En un universo de significados fluctuantes, la explicación velada del propio EL es que, como autor, busca una tensión estética que se basa en intensidades. En su escritura, los sentimientos son más importantes que los agentes que los tienen, y como escritor intenta evitar "la absurda costumbre de dar más importancia a las personas que a los sentimientos", es decir "más importancia al instrumento que a la música" (17).

Como en el caso de la aventura de la cabaña de troncos –aunque sin su fondo biográfico explícito– las otras aventuras están construidas en base de arquetipos literarios, refiriéndose a un mundo de piratas, contrabandistas, leñadores, bebedores, jugadores –todo en lugares exóticos, muy alejados de la sórdida realidad urbana del protagonista–.

La cabaña de troncos o la casa recluida aparecen en varias narraciones onettianas. El "movimiento centrífugo", como lo llama Fernando Aínsa (15), está presente en la totalidad de la obra onettiana, pero nunca tiene un ímpetu tan urgente como en la primera década de la carrera del escritor. En *Tierra de nadie* (1941), novela marcadamente urbana y con una calidad sórdida que ya empieza a caracterizarse como onettiana, la (inventada) isla polinesia de Faruru funciona como el centro desplazado. El protagonista sueña con su isla exótica como la última vía de escape de la desgastada vida de la ciudad, a pesar de saber que él mismo la ha imaginado, y así Onetti construye un juego intenso entre el aquí prosaico y la poesía de la distancia. La siguiente novela, *Para esta noche* (1943), es un verdadero viaje al fin de la noche, pero la fuga final, una vez más, se cancela. Lo atractivo de estos lugares alejados y exóticos es tanto su poesía candorosa y emblemática como cualquier contenido que puedan representar. "Podría llenar un libro de títulos" (12), dice EL, en referencia a las muchas aventuras que nos deja de contar, encantado con la superficie del mundo y sus promesas tentadoras. Justo como "él" en el corto artículo publicado en *Marcha* unos meses antes de la publicación de *El pozo* (ver arriba), el propio Onetti experimenta una satisfacción casi infantil en los lugares y palabras extranjeros, como se aprecia en sus muchos personajes con nombres extranjerizados y anhelos remo-

tos. La influencia de la literatura es un factor generador importante; si la parte tardía de la carrera de Onetti tiene muchas influencias de sus lecturas de relatos policiales, la primera década está claramente afectada por el aliciente de las historias de aventuras, desde las lecturas en la infancia de Julio Verne hasta las revistas baratas de aventuras de su juventud[147]. Linacero sale de ese entorno en un solo momento durante la narración, aunque el acontecimiento se narra en el pretérito cuando el protagonista ya está de vuelta en su recinto cerrado. El episodio se caracteriza por un tono frío y por frases que no parecen guardar mucha relación entre sí, donde la atención no se queda por mucho tiempo en ningún asunto; como en varios momentos cuando Linacero se refiere al mundo exterior del aquí y ahora –véase por ejemplo cómo describe su situación al final de la novela– su narración parece trabajar con yuxtaposiciones abruptas (Millington 1985: 49-50). Entre las impresiones en el restaurante, contigua a la observación de que hay un poco de sal de más en la comida, una se refiere a un mundo lejano: "Según la radio del restaurante, Italia movilizó medio millón de hombres hacia la frontera con Yugoslavia; parece que habrá guerra" (11). La lejanía geográfica y el aislamiento personal de Linacero no sólo se aprecian en la reflexión sobre la futura guerra mundial, sino también en la distancia que Linacero siente frente al comunismo y la revolución, como si fueran preocupaciones que de ninguna forma pudieran concernirle a él.

Un episodio de *El pozo* se distingue de los otros, en su suspensión tematizada entre realidad, sueño y aventura: el intento de Linacero de atrapar a la Cecilia de antes a través de la repetición de una imagen del pasado. Al principio de su relación había "amor verdadero" entre Eladio y Cecilia, pero retrospectivamente el narrador reconoce que el mismo sentimiento de amor era mucho más grande que ellos dos, lo cual los esposos no veían en el momento por culpa de "la absurda costumbre de dar más importancia a las personas que a los sentimientos" (17). Tumbado en el lecho matrimonial, casado desde hace mucho tiempo con Cecilia, Eladio ve repetidamente la

---

[147] Williams rastrea las influencias posibles de revistas de la región del Río de la Plata, como *Tit-Bits*, *Pucky Magazine* y *Bobby*, cuya apariencia repentina reflejó la explosión mundial de revistas de narrativa, gracias al papel barato y otros costos de producción reducidos. A pesar de que algunas de las historias se escribieron localmente, la mayoría fueron traducidas de revistas inglesas y americanas, lo cual explica el énfasis en la cultura anglo-americana –o por lo menos la "cultura" vista con ojos anglo-americanos. Un ejemplo bello de hibridización literaria es retomado por Williams:

> This foreign filtration boomerangs absurdly in the British detective serial "Sexton Blake en Sud America," translated in *Pucky* (Year 11, no. 21, first fortnight, Nov. 1922, 4-38). In that exoticizing tale, frigid Patagonia becomes a jungle habitat replete with Zulus, Pygmies and dinosaurs, including a plesiosaur that the hero donates to London's Natural History Museum. It is billed as follows:
> "Un crimen misterioso; buscando la guarida de los traficantes de cocaína en los Andes; la investigación sobre el paradero de una joven raptada y la expedición en busca de un monstruo antediluviano, con la intervención de Sexton Blake y Tinker, de sir Richard Losely y del alegre negro Lobangu." (2005: 259, n. 94)

imagen lejana de una Cecilia joven bajando la calle, una noche de verano antes del casamiento, con un vestido completamente blanco. Obsesionado con la imagen, Eladio le obliga a Cecilia a vestirse y salir a repetir la escena, tendiendo redes al pasado, pero la imagen no se deja repetir como Eladio la ha visualizado en la memoria. A pesar de que la descripción del episodio será una forma de cuestionar la cordura de Eladio, en el sumario del divorcio, el protagonista defiende sus actos desapasionadamente y subraya que la forma más repugnante de mentir es decir la verdad, "ocultando el alma de los hechos" (19).

La repetición es una estrategia que no sólo se manifiesta de forma explícita en el comportamiento de Linacero, como en el caso de Cecilia y el vestido blanco, sino sobre todo en su insistencia en la importancia de las aventuras –y en la recurrencia de las aventuras mismas en la pantalla mental de Linacero. Las aventuras parecen ser el proceso de trabajar, reescribir e interpretar unos episodios del pasado –la aventura de la cabaña de troncos tiene su paralelo explícito, junto con la aventuras de la prostituta Ester, que narra unos cuentos de "una extraordinaria pureza" (22)– pero nunca queda claro por qué ciertas experiencias vuelven, cuál sería su posible significado, y si tan siquiera todas las aventuras tienen una base real. Lo que sí se determina, en cambio, es que las mismas aventuras vuelven una y otra vez, sin un esfuerzo consciente por parte de Linacero, circulando alrededor de una experiencia incorpórea. Es difícil no ver la contra-imagen de Onetti mismo en la figura de Linacero, como el escritor que atiende a episodios ficticios, y que vuelve obsesionadamente a unos lugares, personajes, acontecimientos y pensamientos para intentar una vez más a sacar un sentido, para ver si una contextualización alterada puede posibilitar alguna información nueva.

¿Cómo podemos describir, entonces, el lugar de subjetividad que EL se construye al final del texto? El texto culmina con una imagen poética que encierra varios elementos relevantes para una valoración del proyecto literario del protagonista:

> Las extraordinarias confesiones de Eladio Linacero. Sonrío en paz, abro la boca, hago chocar los dientes y muerdo suavemente la noche. Todo es inútil y hay que tener por lo menos el valor de no usar pretextos. Me hubiera gustado clavar la noche en el papel como a una gran mariposa nocturna. Pero, en cambio, fue ella la que me alzó entre sus aguas como el cuerpo lívido de un muerto y me arrastra, inexorable, entre fríos y vagas espumas, noche abajo. (31)

La contraposición entre movimiento e inmovilidad es llamativa: en la lucha metafórica, en vez de matar la noche y clavarla en el papel, es la noche quien mata a Linacero y lo sumerge en el río imparable de lo real. El intento del protagonista de parar el tiempo, agarrar el presente y examinarlo detalladamente, una vez por todas, parece terminar, no sólo por su mera imposibilidad, en un grandioso fracaso. Pero el estatus del fracaso es relativo, y co-

mo muchos asuntos en la novela, es necesario situarlo en su contexto y establecer sus coordenadas en el equilibrio textual. Partiendo de la premisa de que el texto es un intento de auto-identificación, Millington subraya que el protagonista no encuentra una identidad con la que reconciliarse, demostrando la imposibilidad de cambiar el yo. El mismo movimiento continuo en el que desemboca el texto parece constituir una estabilidad paradójica: "The stasis is already given form by the convolutions of the novel, which seems to spiral around itself, returning to the Linacero who writes as to a fixed point" (1985: 40). Las vueltas en espiral vuelven constantemente al Linacero en el centro de la narración; el relato emana de él, a pesar de que tanto sus razones como sus objetivos no son muy claros, y el relato se concentra en el nudo lingüístico representado por la primera persona, *yo*. Como en Marcel Proust, que no deja de ser un intertexto en *El pozo*, la búsqueda de un tema es el tema mismo; también como en Proust, donde *narración* gradualmente sustituye a *vida*, esta búsqueda es un acto de escritura, de producirse a uno mismo como texto para, a su vez, leer el texto de uno mismo.

El presente es difícil de sujetar, tal y como Linacero descubre en las últimas líneas del texto. La imagen de las aguas del río que pasan a la izquierda y a la derecha del ser de Linacero contrasta con la metáfora principal, que ha dado nombre a la novela. Contra la dimensión de continuidad, apertura y movimiento se posiciona la estagnación y encerramiento del agua del pozo. No hay ninguna relación explícita entre el texto y la imagen del *pozo* –el vocablo jamás se menciona en el texto– y sólo se puede especular, como hace Millington, si realmente simboliza "the stasis of an endlessly repeated situation" (41). El espacio circunscrito del pozo, no obstante, encuentra su correspondencia en el cuarto mugriento de Eladio Linacero; ambos están aislados del mundo exterior, literal o metafóricamente parando el fluir del presente. El río mismo funciona como metáfora sugestiva para una expresión de la inmovilidad, como en la interpretación de Millington.

Por lo tanto, no hay cuestión principal acerca del autoconocimiento, pero sí un deseo fluido e insistente de introspección. Esto no quiere decir que el cuestionamiento del sujeto no sea el punto central de la novela, sino que Linacero descubre la ausencia del sujeto, arrancando capa tras capa, por otros caminos que por la autorreflexión consciente. La falta de sujeto en la persona que escribe, por consiguiente, corresponde a la falta de sentido en el texto, aunque Linacero, paradójicamente, llega y no a esa conclusión al mismo tiempo. El lugar de Linacero, tan distinto al principio y al final y al mismo tiempo idéntico, se define por un juego dialéctico, una oscilación y una tensión constantes (caracterizadas por la presencia de la *pureza* y la *tristeza*), configurando el enigma dinámico de *El pozo* de una forma que, en su movimiento circular, deja ver el sentido velado. Porque como una ficción él mismo, el sujeto tiene que conformarse a la dinámica del lenguaje del cual es un producto. La constitución del sujeto toma lugar en el lenguaje: hay que aceptar la circulación del discurso en que uno se encuentra –en ambos sentidos del verbo–.

La escritura que Linacero hace de sí mismo refleja las limitaciones espaciales y temporales de aquella frenética sesión de escritura del mismo Onetti en 1933, donde tan dolorosamente escaseaba el tabaco. Linacero se relaciona con su propio texto –bajo el nombre de memorias, confesiones, forma de combatir el fastidio y el aburrimiento– como Onetti se relaciona con *El pozo*; con mucha libertad y unas fronteras muy borrosas entre realidad y ficción, centrándose en un yo que siempre está en el centro de la narración. *El pozo* obtiene su posición de obra primeriza y seminal gracias a las reescrituras de hecho y ficción del propio Onetti, lo cual condiciona la lectura tanto de la obra de Onetti como, tal vez, de una parte de la literatura hispanoamericana en general. Al final, la forma en la que Eladio Linacero se escribe refleja las limitaciones espaciales y temporales de la sesión de escritura febril del propio Onetti. Como demuestra la lectura de las muchas personas y máscaras literarias de Onetti, el texto tanto escribe el autor como al revés.

Bibliografía

Aínsa, F. 1990. "Sobre fugas, destierros y nostalgias en la obra de Onetti". *La obra de Juan Carlos Onetti: coloquio internacional*. Madrid: Fundamentos. 7-22.

Concha, J. 1969. "Conciencia y subjetividad en *El pozo* de J. C. Onetti". *Estudios filológicos* 5: 197-228.

Gilio, M. E. y C. M. Domínguez. 1993. *Construcción de la noche: la vida de Juan Carlos Onetti*. Biografías del sur. Buenos Aires: Planeta.

Milián-Silveira, M. C. 1986. *El primer Onetti y sus contextos*. Madrid: Editorial Pliegos.

Millington, M. 1985. *Reading Onetti: Language, Narrative, and the Subject*. Liverpool monographs in Hispanic studies, 5. Liverpool: F. Cairns.

Onetti, J. C. 1994. *Juan Carlos Onetti: Periquito el Aguador y otros textos 1939-1984*. Edición y prólogo María Angélica Petit. Montevideo: Cuadernos de Marcha.

___1970. *Obras completas*. Prólogo Emir Rodríguez Monegal. México: Aguilar.

___1975. *Réquiem por Faulkner y otros artículos*. Montevideo: Arca.

Rama, A. 1969. "Origen de un novelista y una generación literaria". *El pozo*. Montevideo: Arca.

Rocca, P. 1992. *35 años en Marcha (Crítica literaria en Marcha y en el Uruguay 1939-1974)*. Montevideo: División Cultura.

Williams, L. 2005. "The Metafiction (and Modernism) of Quiroga, Arlt and Onetti: Debunking the Pre-Boom Lacuna.". Tesis doctoral. Universidad de Miami.

Zum Felde, A. 1964. *La narrativa en Hispanoamérica*. Madrid.

Inger ENKVIST

Universidad de Lund

La historia de Rigoberta Menchú Tum, el mundo universitario y el concepto de la verdad

La historia de la indígena guatemalteca Rigoberta Menchú Tum (1959-) es una historia de casualidades, o de alguien que fue transformada en icono por la voluntad de otros. Ella fue descubierta en su función de víctima ejemplar por su organización revolucionaria, por una antropóloga, por una editorial cubana, por universitarios norteamericanos y finalmente por la comisión del Premio Nobel de la Paz. En septiembre de 2007 se presenta como candidata presidencial de su país. El caso de Rigoberta Menchú está conectado a la historia reciente de Guatemala por las atrocidades soportadas por su familia durante la guerra civil entre 1960 y 1996 y porque ella pasó a ser miembro de la guerrilla EGP, el Ejército Guatemalteco de los Pobres, un movimiento pro cubano y recibió entrenamiento en México y en Nicaragua. Realizó giras en Europa para recaudar dinero y despertar adhesión hacia el movimiento. Después del éxito de su libro Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia, publicado en 1983, pasó más de diez años en diferentes comisiones en la ONU en Nueva York y en Ginebra como representante de los indígenas sudamericanos. Recibió el Premio Nobel de la Paz en 1992, lo cual la convirtió en una celebridad. Creó su propia fundación, aumentó su participación en congresos internacionales y sus giras por las universidades norteamericanas. Apenas era conocida dentro del país antes de recibir el Nobel y en el extranjero su fama se sustentaba enteramente en su libro, premiado en Cuba y traducido a muchas lenguas. Entre los guatemaltecos mestizos, llamados ladinos, se tiende a recordar el pasado guerrillero de Rigoberta. Entre los indígenas, los hay quienes la ven como alguien que intenta representarlos a todos sin tener mandato para eso.

Con este trasfondo, se levanta el telón para la representación de un drama en varios actos y con actores importantes. Primero se hablará del famoso libro de Rigoberta y las circunstancias de su creación y, después, del culto creado alrededor de ese texto en los Estados Unidos. Se presentarán asimismo otros libros publicados después del premio Nobel en 1992 de los que algunos cuestionan diferentes aspectos del primero. Finalmente, se hablará de cómo algo que empezó por el relato de una joven indígena con

pocos estudios llegó a causar uno de los más famosos episodios de la llamada guerra cultural en la academia estadounidense. Puede empezar la acción:

1 Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia, de 1983

Rigoberta cuenta su historia a la edad de veintitrés años. Después de entrenarla en Chiapas, México, el EGP la manda en gira a Europa. Cuando aparece en París, se expresa en castellano no sin dificultad. Tampoco habla francés ni inglés. Viste su traje tradicional. A través de los contactos de la guerrilla en París, llega a conocer a Elizabeth Burgos Debray, antropóloga venezolana afincada en París. Rigoberta se aloja en la casa de Elizabeth durante unos días y es allí donde lo que al comienzo iba a ser una entrevista se convirtió en un proyecto de libro. Elizabeth llega a grabar unas veinticinco horas, que componen más bien un monólogo por parte de Rigoberta. La aportación de Elizabeth consiste en hacerle preguntas sobre cómo viven los mayas de su comunidad. Elizabeth transcribe las cintas, ordena el relato cronológicamente y decide presentar el texto de tal manera que conserve el carácter oral pero sino las faltas lingüísticas ni las repeticiones. Negocia un contrato con la editorial Gallimard y manda el manuscrito a La Habana a la editorial Casa de las Américas. El libro obtiene el premio del mejor testimonio y lanza el nombre de Rigoberta a la fama.

El fuerte impacto del libro tiene que ver con el tono seguro y el contraste en blanco y negro entre los inocentes indígenas frente a la maldad del Ejército y de los terratenientes ladinos. Todo el relato está escrito en primera persona y su carácter testimonial queda subrayado por el título y por el dibujo o la foto en la tapa de Rigoberta en traje indígena.

En particular, es fuerte el relato de cómo Rigoberta presencia cuando el Ejército quema vivo a su hermano y cómo es violada su madre antes de ser asesinada. Su padre es descrito como un héroe trágico que lucha por los derechos de los indígenas y muere durante la ocupación de la embajada española en la Ciudad de Guatemala. De sí misma, Rigoberta relata que trabaja en una finca cerca de la costa en tareas inhumanas y que se dedica a hacer proselitismo político entre los campesinos. También trabaja como criada en la capital y la tratan mal.

El premio del testimonio se había acordado durante muchos años para promocionar una historiografía alternativa, escrita desde abajo, una historia del pueblo. La idea que intentaba trasmitir el premio era que la historia oficial, la de los estudiosos, sería una historia sesgada por la procedencia social de los historiadores o por su conexión con el poder. El libro de Rigoberta llegó a ser el ejemplo más completo del género.

En los Estados Unidos, una serie de profesores universitarios subrayaron que el testimonio había llegado para ocupar el sitio logrado por el *boom* literario latinoamericano de los años 60 y 70. Los autores del *boom* habían empezado con un fuerte *pathos* social y político y una identificación total con la revolución cubana. Sin embargo, posteriormente, muchos de ellos se

fueron distanciando ideológicamente de La Habana, empezando a escribir una obra menos política que al comienzo. Con Rigoberta, los profesores veían una manera de volver a estudiar textos latinoamericanos en los que el compromiso político constituía lo esencial. El libro pasó a ser manual en el *high school* y en el *college* en una serie de materias como Ciencias sociales, Historia de América Latina, Estudios feministas, Etnografía y Antropología.

2 El multiculturalismo en la Universidad de Stanford visto por D'Souza en 1992

Los autores pro Rigoberta tienen en común alguien a quien detestan encarnado en D'Souza, un escritor hindú-estadounidense. La razón es que en un capítulo sobre Rigoberta en *Illiberal Education* de 1992, D'Souza describe cómo el libro de Rigoberta llegó a ser el *summum* de lo multicultural y cómo el multiculturalismo llegó a desplazar al *canon* occidental en los planes de estudio universitarios norteamericanos. Todo empezó con las manifestaciones de los estudiantes de Stanford, una universidad en California. Los estudiantes no querían estudiar a "hombres blancos y muertos" sino que exigían la presencia en las listas de literatura de más personas en actividad, de color, de más mujeres y de más homosexuales. Fascinada, la prensa nacional dio un amplio eco a la confrontación entre el sector estudiantil y las comisiones universitarias. Los métodos de lucha de los estudiantes incluían la ocupación de las oficinas de la Universidad. Cundió el temor en la Universidad y se abolió el requerimiento a favor de un *curriculum* "plural" y "de valores" , permitiéndose a cada profesor redactar su propia lista de libros. Ya que el país entero seguía de cerca lo que sucedía en Stanford, el resultado fue una politización del *curriculum* por todas partes.

El libro de Rigoberta fue central en este debate porque ofreció exactamente lo que buscaban los activistas: la víctima. Como persona de color, es presentada como víctima del racismo; como mujer, del sexismo; como sudamericana, de Europa y Norteamérica; como indígena en Guatemala, de la cultura de los ladinos. Más víctima, imposible. Así, el libro llegó a ser recomendado, no porque fuera un gran libro o porque Rigoberta hubiera realizado alguna hazaña sino por ser Rigoberta quien era, por corresponder a lo que se buscaba. Fue canonizada en el sentido de introducida en el nuevo *canon*.

Un aspecto mal entendido por los activistas es que las culturas no occidentales sólo en casos muy contados han desarrollado una tradición de igualitarismo social o sexual como la que profesaban los estudiantes. Éstos sabían tan poco de la cultura occidental, a la que habían decidido no estudiar, que no se daban cuenta de que sus propias exigencias eran el resultado de que Occidente hubiera insistido en la igualdad.

D'Souza subraya que los estudiantes no deseaban aprender la historia de China ni la mitología india ni tampoco conocer las obras maestras de otras culturas. Querían leer sobre sí mismos como miembros de una sociedad multirracial; se interesaban por su propio yo. Al ceder ante los estudian-

tes, la Universidad aceptó no distinguir entre un libro de opinión y un manual basado en investigaciones, lo que implícitamente supone una negación de la importancia del estudio y del aprendizaje sistemático.

3 El clamor de la tierra. Luchas campesinas en la historia reciente de Guatemala, de 1993

Mientras que el primer libro de Rigoberta estaba siendo utilizado cada vez más en la universidad norteamericana, Rigoberta mantenía diferentes actividades, entre las que destaca su colaboración con el Comité de Unidad Campesina, el CUC. En 1993, un año después de recibir el Premio Nobel, publicó otro libro expresando la actitud de esta organización. El "nosotros" que utiliza Rigoberta es de militante. Menciona que organiza manifestaciones, marchas y huelgas. Rigoberta utiliza con mucha frecuencia palabras abstractas y fuertes como genocidio, racismo, opresión, resistencia y dignidad, mientras brillan por su ausencia otras como trabajo, educación, acuerdos, democracia y el Estado de derecho.

El CUC había nacido en 1978 con la meta de construir una nueva sociedad, y los métodos de lucha que menciona Rigoberta son las ocupaciones de fincas y los actos de sabotaje como pinchar llantas, quemar o secuestrar de autobuses. Inspirados por los sandinistas, los activistas guatemaltecos empezaron a tomar rehenes. El ejemplo más tristemente famoso de toma de rehenes se produce en 1979 con la ocupación de la embajada española en la que muere el padre de Rigoberta.

4 The Real Thing, de 1996

Muchos universitarios norteamericanos tenían la impresión de tener en sus manos *the real thing* cuando leyeron a Rigoberta. Por eso, Gugelberger (1996) titula así su antología.

Beverly ha construido su carrera universitaria sobre el género del testimonio y es decididamente pro Rigoberta. Cree que la veracidad es lo que convierte el testimonio en algo realmente diferente de la literatura. Hay un eco legal, jurídico, en la palabra "testimonio". El lector debe poder partir de que el narrador es verídico. El contenido es individual pero, a la vez, debe ser característico de todo el grupo al que representa. Para Beverly, que investiga la relación entre el sujeto "subalterno" y el intelectual "metropolitano", el traje indígena de Rigoberta funciona como "travestismo performativo".

Sommer opina que Rigoberta es un "sujeto proteico de múltiples discursos y en disfraz indio" (132). Menciona el juego de Rigoberta cuando da charlas. Comienza con algunas palabras en maya y acto seguido se niega a traducirlas. Afirma tener secretos que no se deben revelar. Quizá no tenga tantos secretos, opina Sommer. Gugelberger menciona su propia decepción al darse cuenta de que Rigoberta se había casado y quería tener una familia. ¿Dónde está nuestro icono con un secreto? pregunta. Para Gugelberger, el icono del testimonio resultó otro "fetiche", una "fantasía disciplinaria".

5 Teaching and Testimony. Rigoberta Menchú and the North American Classroom, de 1996

También en 1996 se publica una antología escrita por unos treinta docentes estadounidenses y dirigida a otros docentes norteamericanos. Dan "testimonio" de cómo ellos han aprovechado el libro de Rigoberta en clase. Los autores de los diferentes ensayos expresan invariablemente admiración por Rigoberta. Para el lector queda claro que Rigoberta se ha convertido en icono también en el sentido religioso, como objeto de veneración, para una parte de la izquierda estadounidense.

Los docentes en cuestión quieren una enseñanza enfocada menos hacia el conocimiento y más hacia la conciencia social y política del estudiante. Pertenecen a la corriente llamada estudios culturales. Inspirados por Freire y la pedagogía neo marxista aunque sin explicitarlo, los profesores confiesan abiertamente que utilizan el texto y la figura de Rigoberta para influir ideológicamente en sus estudiantes, al tiempo que introducen mecanismos que dificultan el cuestionamiento del mismo. Uno nos cuenta que suele contar en clase desagradables chistes anti Rigoberta, con lo cual los alumnos no se atreven a criticar ni a Rigoberta ni al profesor; otro suele afirmar ante el grupo que sólo la extrema derecha critica a Rigoberta; un tercero presenta a Rigoberta como víctima no sólo de los militares guatemaltecos sino también de D'Souza. Se insinúa que ya que ha sido criticada, él dice atacada, es inocente. Todo esto ilustra que si alguien critica a Rigoberta, se convierte *ipso facto* en objeto de ataques a su vez. Debe tomarse muy en serio este libro y lo que revela por cuanto se ha mencionado la cifra de 100 000 ejemplares vendidos sólo en los Estados Unidos hasta 1993.

Entre las muchas contradicciones aceptadas por los profesores está el hecho de que defiendan el derecho de los campesinos guatemaltecos a no cambiar, en nombre del multiculturalismo, pero no el derecho de los estudiantes norteamericanos a conservar su propia visión del mundo. Los estudiantes norteamericanos deben cambiar pero los campesinos guatemaltecos no. Sólo en una colaboración se menciona que Rigoberta podría representar una posición conservadora dentro de su propia comunidad (231).

Otra contradicción es que la pedagogía liberadora de Freire, en la que se inspiran esos docentes, parte de una liberación desde abajo, por la iniciativa del alumno. En este caso, la imposición de la visión del mundo de Rigoberta viene desde arriba, por parte del profesor. Curiosamente, los profesores llaman contra hegemónica a esta pedagogía (18).

6 ¿Importancia de Rigoberta en las negociaciones de paz?

Si algunos grupos norteamericanos adoran a Rigoberta, no todos guatemaltecos la ven de la misma manera. Es notable un libro con una larga entrevista con el abogado Ramiro de León Carpio, presidente de la comisión que elaboraba una nueva constitución, comisionario de derechos humanos y finalmente presidente guatemalteco interino (1993-1995), activo en las negociaciones de paz. Menciona a Rigoberta en una sola página, pronunción-

dose de manera prudente (Vargas Llosa – Aroca 166). Cree que Rigoberta tiene más apoyo en Europa y en los Estados Unidos que en Guatemala y que ella hubiera podido jugar un papel positivo en las negociaciones de paz si se hubiera alejado de la guerrilla después de recibir el Premio Nobel pero no lo hizo. De León Carpio lo lamenta porque cree que se necesita la colaboración de todos para sacar adelante a Guatemala.

En un libro sobre el desarrollo político de Guatemala, publicado por la Universidad Autónoma de Barcelona, investigadores españoles y centroamericanos, varios de clara tendencia izquierdista, en su texto de 360 páginas, no mencionan a Rigoberta (Cardenal - Martí i Puig 1998). Cuando el libro se escribe todavía no se han firmado los acuerdos de paz. En otras palabras, para observadores procedentes del campo de las ciencias políticas, Rigoberta parece irrelevante para el proceso de paz, lo cual nos lleva a cuestionar el criterio de la comisión del Premio Nobel de Paz en Oslo, el de la ONU y el de los admiradores de Rigoberta entre los universitarios norteamericanos y europeos, casi todos pertenecientes al campo de las humanidades.

7 Rigoberta: La nieta de los mayas, de 1998

En esta situación despierta gran interés en el mundo universitario y periodístico el nuevo libro de Rigoberta, escrito en colaboración con Dante Liano, un intelectual guatemalteco, y Gianni Minà, un periodista italiano. Han pasado unos quince años desde la publicación del primer libro y unos cinco desde el Premio Nobel. Rigoberta ha viajado extensamente y ha participado en las reuniones de la ONU en Nueva York y Ginebra. Lo que más llama la atención es tanto el alto concepto que Rigoberta parece tener de sí misma como sus muchas contradicciones.

Para empezar, los numerosos prólogos del libro producen un efecto curioso porque son tantos que esta envoltura del texto se asemeja a las maniobras retóricas de los profesores universitarios estadounidenses citados arriba. Parece un intento de posicionar el texto como inatacable porque está sacralizado desde el comienzo. Rigoberta contribuye activamente a este efecto, hablando de sí misma como el Premio Nobel de la Paz. Cuando habla del pueblo en que vivió de niña, Chimel, dice: ”¡Qué triste es que la cuna de una premio Nobel de la Paz sea un pueblo muerto de hambre!” (83). No demuestra haber desarrollado un pensamiento coherente. Doctora *honoris causa* de muchas universidades, Rigoberta no pide educación para los indígenas. Feminista, pero sin protestar contra el machismo indígena. Ecologista, no protesta cuando se tala la selva para aumentar la tierra cultivable de los suyos. Asidua en las conferencias internacionales, no reclama enseñanza de más lenguas que la propia para los mayas. Usuaria de un ordenador portátil, no exige facilidades y conocimientos tecnológicos similares para los suyos. Al revés, repite una y otra vez que está orgullosa de ser heredera de una cultura que durante miles de años no se ha modificado. ¿Qué dicen de esto sus admiradores universitarios estadounidenses? Si realmente creen que este ideario es positivo, en toda lógica no deberían estar a favor de un

high school obligatorio para los jóvenes estadounidenses. Además, si la educación es negativa, se entiende mal por qué ellos mismos siguen en sus puestos.

Lo antimoderno del pensamiento de Rigoberta está fuera de dudas: "La mayor parte de nuestra gente se casa entre los catorce y los dieciséis años y tiene una vida de pareja muy unida" (295). No menciona que así es difícil que adquieran educación y una profesión especializada, factores fundamentales para el bienestar y el progreso. Rigoberta parece creer que los indígenas no necesitan estudiar. "Nuestra gente tiene una técnica propia" para la agricultura (164). En otras palabras, a las costumbres ancestrales las llama una técnica. Ni siquiera admite la posibilidad de que pudiera haber algo que aprender en ese rubro de otras culturas. Su papá era católico y su mamá tenía las creencias tradicionales de los mayas con notable énfasis en las fiestas populares. Rigoberta dice haber heredado de los dos y cuenta cómo los mayas saludan al sol y a la luna y cómo ven la vida como una mezcla de lo bueno y lo malo. Cree que los verdes occidentales han robado la idea del amor a la tierra a los indígenas (285). Rigoberto se ha quedado en reclamar la distribución de la tierra cuando gran parte del mundo vive en la era de la informática. No confía en las ONG porque allí solo ve a extranjeros y a indígenas influidos por los extranjeros. Cree que las ONG son parásitos de las sociedades que intentan "ayudar" (292).

Habla, repetidamente, de racismo. Se dice perseguida y afirma que detesta pasar las fronteras, porque los policías de frontera son todos los racistas (181). No menciona por qué tienen que haber controles fronterizos, tampoco menciona a la inmigración ilegal hacia los países desarrollados y menos aun el que ella misma se beneficia de la riqueza de los Estados Unidos al ir allí a dar conferencias. Otro hecho curioso: conoce y reclama todos los derechos que tiene el viajero en los Estados Unidos, pero no dice querer introducir esos mismos derechos en Guatemala.

Se contradice una y otra vez: "Yo no soy una mujer idealizadora de mi identidad. Estoy simple y sencillamente orgullosa de haber nacido nieta de los mayas" (165). O no entiende lo que está diciendo o tiene una mala fe monumental. A la vez, el texto revela un pronunciado narcisismo. Habla constantemente de sí misma, de su propia imagen y de su nombre, en contradicción con las afirmaciones de solidaridad colectiva simbolizada por el traje indígena.

La ideología de Rigoberta recuerda la visión del mundo que Levinson (2001) llama "neo patriarcal". Se trata de un pensamiento basado en la raza y la religión y que excluye a los que no pertenecen al grupo. Se promociona una identificación con la familia o el clan. La rebelión contra la comunidad se ve como un crimen. La base es religiosa o mítica más que de corte nacionalista. No se compagina fácilmente con la democracia ni con los derechos humanos (144).

Esta es la situación cuando estalla la bomba periodística que hace que el debate sobre la figura de Rigoberta se convierta en el centro del debate intelectual por algún tiempo. El antropólogo estadounidense David Stoll publica en 1999 un comentario a la primera obra de Rigoberta. Haciendo trabajo de campo en Guatemala durante varios años junto con una antropóloga que habla la lengua maya, el K'ich'e, de la región de Rigoberta, ha encontrado datos que contradicen varias afirmaciones del libro de Rigoberta. Hay fuertes indicios de que Rigoberta ha adaptado su relato al patrón ideológico propuesto por el EGP. Esto, a su vez, no hubiera tenido tanta importancia si el relato no hubiera sido canonizado como el modelo del género testimonio, algo más verídico que la historia oficial, y si la obra no hubiera sido tan difundida y utilizada como libro de texto. En otras palabras, el cuestionamiento de los datos es más grave en el mundo educativo estadounidense que en Guatemala.

Además, el 15 de diciembre de 1998, *the New York Times* publicó un reportaje escrito por Larry Rohter, basado en el libro de Stoll y que apoya las tesis de éste. El artículo es comentado después por una serie de periódicos como *the Times*, en Londres, *le Monde* en París y *el País* en España. Cuando sale el reportaje, la primera reacción de Rigoberta es acusar a Stoll de racista. La segunda es decir que ella no es responsable por el texto de su primer libro sino que se trata de malentendidos y la responsable es Elizabeth Burgos. Sin embargo, Elizabeth Burgos muestra las cintas que había guardado y de ellas resalta claramente que Rigoberta dice que "Me llamo Rigoberta Menchú y esa es mi historia y la de todos los pobres guatemaltecos". Algunos simpatizantes de Rigoberta en las universidades norteamericanas empiezan a opinar que no importa tanto si no ha sucedido todo exactamente tal como dice Rigoberta en el libro. Otros defensores de Rigoberta mencionan la posibilidad de que los indígenas tengan otro concepto de verdad. También se habla de que las experiencias traumáticas le podían haber distorsionado los recuerdos. Otros mencionan su juventud e inexperiencia al contar su historia, declarando que quizá no se diera cuenta de la importancia de los datos. Finalmente, otros suponen lo contrario, que Rigoberta es una narradora sofisticada que utiliza sus experiencias para crear un tipo de relato de ficción.

Stoll imaginaba que su texto iba a causar mucho revuelo, por lo que formula con mucha prudencia las apreciaciones. Inicia el texto constatando que muchos han intentado disuadirlo de la publicación de sus constataciones pero que considera que la verdad tiene valor en sí misma y que es tarea de los investigadores buscarla y expresarla. Stoll opina que el relato de Rigoberta, en todo caso, se podría leer como un cuento porque utiliza arquetipos: los indígenas son nobles, los terratenientes son malos y hay un odio ancestral entre diferentes grupos pero no dentro de ellos. La observación fundamental de Stoll es que la guerra no es una insurrección indígena contra el

Estado sino una guerra de guerrilla iniciada por jóvenes ladinos urbanos pro cubanos. Otras observaciones son:

- Rigoberta no menciona que la violencia en su pueblo empezó por el asesinato de la guerrilla de dos ladinos, lo que a su vez atrajo a los soldados y llevó al secuestro de su hermano.
- No puede haber presenciado el asesinato del hermano y de la madre, porque ella estaba en otro lugar.
- Rigoberta no habla de sus contactos con la guerrilla en México ni de su paso por Nicaragua, lo cual significa que no es un relato íntegro y sincero sino recortado.
- Había frecuentes disputas entre la gente del pueblo a propósito de la tenencia de la tierra, un problema agudizado por el rápido aumento de la población. El problema de tierra del padre de Rigoberta, Vicente Menchú, no tenía que ver con los terratenientes sino con la familia de su segunda esposa, Juana Tum Cotojá, la madre de Rigoberta. Al casarse, Vicente había creído que la familia Tum iba a darle más tierra de la que recibió. No fue un campesino sobreexplotado sino que, al revés, tenía a gente subordinada laboralmente.
- La imagen que da Rigoberta del pueblo es nostálgica. No incluye los signos evidentes de modernización, ya muy fuertes. En ese pueblo casi todos mandaban a sus hijos a la escuela. Algunos indígenas habían entrado en el mundo de los negocios. Otros habían emigrado a los Estados Unidos, por ejemplo, una de las primas de la madre de Rigoberta. En el pueblo, los vecinos tenían familiares en Los Ángeles, Italia y Suiza. Toda esta realidad está ausente de su libro.
- El estatus de líder del pueblo que tenía Vicente provenía de su éxito para relacionarse con los ladinos, con los extranjeros, con la Iglesia y las ONG. Por ejemplo, trabajó durante sus últimos años para una iglesia norteamericana que operaba un servicio de salud para los habitantes de la región. Rigoberta se pronuncia de manera despectiva sobre los ladinos, pero su padre se entendía bien con ellos. En vez de odiar al Ejército, Vicente había sido voluntario y había vuelto a enlistarse al terminar su contrato. Vicente no parece haber simpatizado con la guerrilla. Siempre intentó obtener lo que quería a través de la ley.
- A propósito de la ocupación de la embajada española, Stoll subraya que las tomas se habían convertido en “moda”. Se había ocupado el congreso en Nicaragua en 1978 y la corte suprema de Colombia en 1985. La ocupación de la embajada española en Guatemala ha sido estudiada a fondo. El único sobreviviente, el embajador español, Máximo Cajal, habla de 27 personas con machetes, cócteles molotov y pistolas. Todos llevaban máscaras. ¿De quién es la culpa de que murieran todos menos el embajador? Parece que tanto de la policía como de los ocupantes. De la policía porque entrar en una em-

bajada extranjera es violar un territorio extranjero. De los ocupantes porque venían decididos a causar daño y encerraron a todos, a los rehenes y a los suyos, y lanzaron un cóctel molotov dentro de un recinto cerrado. La conclusión de los expertos en incendios es que murieron todos asfixiados por el humo. Tres días antes, los mismos líderes habían ocupado una emisora de radio, amenazando a los periodistas con cócteles molotov y proclamándose preparados a morir por su causa. En todo esto, lo que no se sabe es si Vicente entendía en qué se metía o si había ido a esa protesta pensando que sería pacífica.

- La palabra maya está prácticamente ausente del primer libro de Rigoberta. Sin embargo, últimamente se presenta no como representante de la guerrilla sino de los indígenas.

Stoll cree que las razones mencionadas por Oslo al entregarle el Premio Nobel han sido desafortunadas. Se hablaba de Rigoberta como un símbolo de paz y reconciliación por encima de las líneas divisorias de etnia, cultura y sociedad. Al revés, Stoll narra una anécdota. Oyó que un señor mayor en Guatemala comentó el premio de Rigoberta diciendo que ahora los guatemaltecos habían ganado el Premio Nobel de Literatura (Miguel Ángel Asturias en 1967) en un país analfabeto y además el Premio Nobel de la Paz en un país con una guerra civil que no terminaba nunca (4).

9 The Rigoberta Menchú Controversy, de 2001, y Stoll-Menchú: la invención de la memoria, de 2001

La actividad entre los profesores identificados con el multiculturalismo llegó a ser muy intensa durante un tiempo y, en 2001, salen dos libros fundamentales para entender de qué va el debate. *The Rigoberta Menchú Controversy* recoge todos los artículos más importantes, publicados por la prensa de diferentes países y, además, reflexiones a favor y alguna en contra de Rigoberta. Entre los colaboradores están muchas de las firmas de *The Real Thing* y *Teaching and Testimony*. Ahora no sólo critican a D'Souza sino también a Stoll.

Earle es el único de los colaboradores que aporta una visión crítica ante Rigoberta. Es especialista en "costumbre", el nombre que se da a la religión y las tradiciones mayas. Subraya que hay fuertes conflictos entre los indígenas, y que los mayores, apegados a la "costumbre", se sienten amenazados por la modernidad que muchas veces se presenta a través del catolicismo. Los sacerdotes han podido atraer a muchos jóvenes porque éstos quieren escapar de los matrimonios arreglados, de los puestos ceremoniales y de la autoridad de los mayores. Como catequistas, aumenta la posibilidad de los jóvenes de tener acceso a beneficios como una bicicleta, radios y un trabajo mejor remunerado. Bajo la variante de la teología de la liberación, el catolicismo llevó a ciertos jóvenes a unirse a la guerrilla durante los años 70 y 80, lo cual también causó conflictos entre los indígenas. Por todo esto,

Earle rechaza como falsa la imagen que da Rigoberta de la unidad indígena. También menciona varios errores en las afirmaciones de Rigoberta por ejemplo sobre el calendario maya. En conclusión, según Earle, Rigoberta no es una experta en cultura maya ni da una imagen correcta de la situación dentro de las comunidades (296).

Los colaboradores de *Stoll-Menchú: la invención de la memoria*, por el contrario, se preguntan cómo pueden los universitarios multiculturalistas seguir hablando de memoria cuando está demostrado que Rigoberta no ha presenciado los actos que menciona. Morales opina que se trata de la defensa de "posiciones personales remitidas al carrerismo universitario y los protagonismos de salón, que necesitan de "causas justas" o "injustas" para poder existir y ser rentables" (1). Lo esencial es que la idea de una insurrección indígena armada simplemente es una contra verdad, una equivocación, y lo mismo dice la comisión oficial guatemalteca, la Comisión de Esclarecimiento Histórico oficial.

En su aportación, Elizabeth Burgos habla de dos circunstancias fundamentales para entender el apoyo dado a Rigoberta en los Estados Unidos: la culpa por el papel de Estados Unidos al colaborar activamente con los militares en Guatemala y la falta de orientación de la izquierda norteamericana después del desprestigio del socialismo en Europa del Este, en Cuba y en Nicaragua. El discurso de Rigoberta conviene a los que habían perdido sus causas, para así volver a empezar con una nueva terminología que supuestamente expresara una variante teórica, como testimonio y sujeto subalterno, a pesar de que no se trata de un nuevo género sino de un contenido político que se quiere promover.

El investigador estadounidense Volek (89) subraya que el discurso de los multiculturalistas es el mismo que él ya había oído durante la época comunista en Checoslovaquia. El llamado testimonio no suele ser más que el relato de un suceso social o histórico desde el punto de vista de cierta persona, anclado en la realidad a través de la persona biográfica que lo cuenta, algo situado entre el informe y la autobiografía. Lo nuevo es que se adjudica al texto el papel de memoria colectiva y de representación. Por eso es tan interesante que varios de los defensores del testimonio digan que no es necesario que refleje la verdad. ¿Cómo puede ser testimonio sin ser verdad? Volek nota que los adeptos al testimonio suelen ser muy selectivos, ya que no consideran, por ejemplo, que lo escrito por los exiliados cubanos pertenezca al género testimonio. En otras palabras, no les interesa el género sino cierto contenido político. Volek ha notado también que en las descripciones de la vida de Rigoberta apenas se menciona su paso por la organización revolucionaria, que duró más de diez años. Durante este tiempo, no pudo hacer nada sin el visto bueno de los dirigentes.

Cuando ven que Rigoberta es menos que veraz, no faltan multiculturalistas quienes opinan que la verdad en realidad no importa. Si la verdad no importa, ¿qué es lo que importa? pregunta Volek. Lo que hacen los multiculturalistas es romantizar como puros a los indígenas. En sus teorías habían

postulado a un "otro" y querían encontrarlo en la realidad. Por eso, el indígena no debe estudiar porque podría contestar, expresando otras ideas. Para Volek, el texto de Rigoberta es un texto escrito que se dirige únicamente a la academia del primer mundo y no aporta mucho a Guatemala. Volek habla de un "macondismo excepcionalista", basado en teorías no comprobadas. Si basta con el método de Stoll de ir a los archivos y de conversar con los vecinos para que todo se venga abajo, ¿cuál es el valor de la teoría? (118)

Se sabe que Stoll tuvo que tomar contacto con más de treinta editoriales a fin de poder publicar su trabajo. Fue rechazado por temor al ataque de los menchuistas. Morales subraya que si la obra de Stoll se hubiera publicado sin el artículo en *the New York Times*, los multiculturalistas hubieran podido silenciarlo. La Fundación Rigoberta Menchú hizo circular la idea de que se trataba de un intento de deslegitimar tanto a los indígenas como a la Comisión de Esclarecimiento Histórico y de influir en su trabajo. Sin embargo, el trabajo de la Comisión se presentó muy poco después, el 25 de febrero de 1999, y no pudo haber sido influido por el artículo del *New York Times*. Los ataques *ad hominen* que tuvo que soportar Stoll lo tildaban de racista y derechista pero no de mal investigador, no de aportar datos estuvieran equivocados (202). Además, cuando Rigoberta por un lado acepta y reconoce como verdadero el resultado de la Comisión, CEH, y rechaza el de Stoll que dice lo mismo, incurre en otra contradicción (182, 188). Y en aún en otra más, porque si se trata de testimonios, los informantes de Stoll tienen tanto derecho como Rigoberta a ser escuchados (185).

Por todo lo anterior, el debate trata más del concepto de la verdad que de la persona de Rigoberta. Obviamente, en el campo de las humanidades y las ciencias sociales, hay investigadores que se niegan a tomar en cuenta la información que no le conviene y,en vez de datos, introducen teorizaciones no fundadas en la observación.

Bibliografía

Arias, A. (ed.). 2001. *The Rigoberta Menchú Controversy.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Cardenal, A.S. – Martí i Puig, S. (eds). 1998. *América Central, las democracias inciertas*. Barcelona: Tecnos.

Carey-Webb, A. – Benz, S. (eds.). 1996. *Teaching and Testimony. Rigoberta Menchú and the North American Classroom.* State University of New York Press.

D'Souza, D. 1992. "Travels with Rigoberta. Multiculturalism at Stanford". En *Illiberal education. The politics of race and sex on campus.* Nueva York: Vintage. 59-93.

Gugelberger, G. M. (ed.). 1996. *The Real Thing. Testimonial Discourse and Latin America.* Durham-Londres: Duke University.

Levinson, B. 2001. "'I, Rigoberta Menchú' as allegory of Death". *The ends of literature. The Latin American "boom" in the neoliberal market-place.* Stanford University Press. 142-168.

Morales, M. R. (ed.). 2001. *Stoll-Menchú: la invención de la memoria.* Guatemala: Consucultura.

Menchú, R. 1985 [1983]. *Me llamó Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. México: Siglo XXI.

___1998. *Rigoberta: La nieta de los mayas*. En colaboración con Dante Liano y Gianni Minà. Madrid: Aguilar.

Menchú, R. y Comité de unidad campesina. 1993. *El clamor de la tierra. Luchas campesinas en la historia reciente de Guatemala*. Donostia: Tercera prensa.

Stoll, D. 1999. *Rigoberta Menchú and the Story of All Poor Guatemalans*. Boulder: Westview.

Vargas Llosa, Á. – Aroca, S. 1995. Riding the tiger. Ramiro de León Carpio's Battle for Human Rights in Guatemala. Miami: Brickell.

Oscar GARCÍA

Universidad de Estocolmo

Horacio Castellanos Moya: ejemplo de la nueva narrativa centroamericana

1 Introducción

En los últimos años, numerosos críticos literarios han hablado de una nueva narrativa centroamericana que tiene como escenario la posguerra.[148] Algunos de los elementos recurrentes en esta narrativa son la violencia, la crítica social y el erotismo. Pero lo novedoso no está en esos ingredientes, que en mayor o menor medida ya se encontraban en la literatura local, sino en el palpable distanciamiento que hay con respecto a la tradición contestataria que, a través de la novela social y la llamada literatura testimonial, dominó el panorama de la narrativa en Centroamérica mientras duraron las recientes guerras civiles (Román-Lagunas 1994; Román-Lagunas/Mac Callister 1999; Kokotovic 2003).

En lo que sigue trataremos de mostrar aspectos de este nuevo enfoque en la obra del escritor salvadoreño Horacio Castellanos Moya (1957), quien, a juzgar por el interés mostrado por los críticos y las editoriales, es uno de los autores centroamericanos más importantes en estos momentos.

El libro que hizo famoso a Castellanos Moya entre sus compatriotas y otros lectores fue *El asco: Thomas Bernhard en San Salvador* (1997), novela corta y polémica que despertó tal reacción que el autor tuvo que abandonar El Salvador debido a amenazas de muerte (Cañas-Dinarte, 2002: 98). En esta ponencia nos referiremos a ésta y a otras cinco novelas de Horacio Castellanos Moya, considerándolas un macrotexto[149], es decir un solo texto. Los otros títulos son *La diáspora* (1989), *Baile con serpientes* (1996), *La diabla*

[148] Como se recordará, la región centroamericana sufrió tres guerras civiles en la década de los ochenta: la guerra entre el ejército sandinista y los contrarrevolucionarios en Nicaragua, que llegó a su fin cuando los sandinistas perdieron las elecciones en 1990; y las guerras entre insurgentes izquierdistas y tropas gubernamentales en El Salvador y en Guatemala, que terminaron con paces negociadas en 1992 y 1996, respectivamente.

[149] Brioschi y Di Girolamo (1996: 192), haciendo referencia a textos poéticos, definen el "macrotexto" como un texto amplio donde se agrupan textos total o parcialmente independientes. Nosotros aprovechamos el término y lo aplicamos a la narrativa de nuestro estudio.

en el espejo (2000), *El arma en el hombre* (2001) y *Donde no estén ustedes* (2003).[150]

La tesis que queremos sustentar es que la tendencia representada por Horacio Castellanos Moya puede catalogarse como posmodernista, en cuanto se caracteriza por una total incredulidad hacia los grandes relatos, al tiempo que adquiere la forma de una metaficción historiográfica donde se abre espacio a la pluralidad y se da preferencia al uso del pastiche. Las injusticias en El Salvador siguen poniéndose de relieve, así como la brutal historia reciente del país; pero ya no se trata de proponer verdades universales, sino más bien de dar paso a experiencias particulares de sujetos periféricos.

2 Los grandes relatos

Según Jean-François Lyotard (1986: 10), el rasgo más importante del posmodernismo es la incredulidad hacia los grandes relatos. Para el hombre posmoderno, y por consiguiente para la literatura posmoderna, ya no hay verdades absolutas. Encontramos que este espíritu es medular en la narrativa de Horacio Castellanos Moya. Han muerto los modelos de carne y hueso:

> Dalton era su paradigma nacional, el hombre que encarnaba la síntesis de la creación literaria y el ensayo político, de la práctica y la teoría revolucionaria, de la búsqueda de la identidad nacional y el cosmopolitismo.
>
> Todo esto se desmoronó de golpe (*La diáspora*: 135).

Recordemos que el poeta revolucionario Roque Dalton, en la vida real, fue asesinado en 1975 por sus mismos compañeros. Algunos años después, hubo otro sonado asesinato, seguido de un suicidio, en el seno de las organizaciones izquierdistas. Estos hechos, tienen repercusión en las filas revolucionarias:

> Carmen le había asegurado que estaba a punto de tronar con el Comité de Solidaridad y también con el Partido. Los sucesos que, a principios de abril, habían culminado con la muerte de los dos máximos comandantes revolucionarios, le habían trucidado su fe militante (ibid: 12).

Pasan los años y termina la guerra. La sociedad está ahora sumida en el caos y la indiferencia. Y lo que es peor, no hay esperanza. El personaje Moya nos cuenta lo que le dijo Vega, un amigo suyo que ha regresado momentáneamente a El Salvador después de residir muchos años en Canadá:

[150] Cuando nos refiramos a dichas obras en el análisis lo haremos de la siguiente manera: *La diáspora*, *Baile*, *El asco*, *La diabla*, *El arma*, y *Donde*.

> Hay que estar loco, definitivamente, como vos, Moya, para creer que se puede cambiar algo en este país, para creer que vale la pena cambiar algo, para creer que a la gente le interesa cambiar algo, me dijo Vega, ni siquiera once años de guerra civil sirvieron para cambiar algo (*El asco*: 57).

En un artículo donde propone un debate que conduzca a la clasificación de la tendencia narrativa representada por Castellanos Moya, Mauricio Aguilar Ciciliano (2003: s/n) señala que la crisis de identidad cultural que se vive en El Salvador ha sido reforzada por el fracaso de dos proyectos (o grandes relatos): el revolucionario de izquierda "que prometía la construcción de un nuevo sujeto" y el modelo mercantilista y globalizante que exige "una sociedad de consumo" (ibid.). De estos fracasados proyectos, el primero constituye uno de los temas principales en la obra de Castellanos Moya: el fin de la utopía revolucionaria. Juan Carlos, El turco, Vega y otros personajes, están decepcionados o se muestran escépticos ante el proceso revolucionario y/o el resultado de la guerra.

Hay otros discursos dominantes de la sociedad salvadoreña que se ven desvalorizados en las novelas de Castellanos Moya. Uno de ellos es el discurso patriótico y de una supuesta identidad salvadoreña basada en "símbolos populares" que tanto molesta al personaje Vega:

> Te podés imaginar, Moya, como si yo considerara el patriotismo un valor, como si no estuviera completamente seguro que el patriotismo es otra de esas estupideces inventadas por los políticos, en fin, como si el patriotismo tuviera que ver con esas repugnantes tortillas grasosas rellenas de chicharrón que de haberlas comido hubieran destrozado mi intestino (*El asco*: 62).

Otro discurso que ha perdido vigencia es el religioso. Vega se lamenta de haber estudiado en un colegio religioso "bajo las órdenes de esos gordos homosexuales" (*El asco*: 15), y opina que no hay "nada tan abyecto como que los maristas le hayan moldeado el espíritu" (ibid.: 16). Por su parte, Laura, otro personaje, cuando acude a la misa de treinta días por la memoria de su difunta amiga, tiene que tolerar a un "cura maldito" y se queja de que tiene que estarse parando e hincando durante toda la misa. De todas las oraciones sólo se sabe el Padre Nuestro, y cuenta que su padre "cree en un Dios allá arriba, pero no en los curas ni en las religiones de acá" (*La diabla*: 106). El más radical de los personajes en su irrespeto a los símbolos religiosos católicos es, sin embargo, una de las serpientes del personaje Sosa: "La vieja se arrodilló, persignándose, y comenzó a rezar. Carmela quizás no sabía de esas costumbres: hizo una pirueta y se enroscó en el cuello de la vieja" (*Baile*: 49).

3 Las verdades históricas

El debate sobre la novela posmoderna se centra en gran parte en su relación con las verdades y con la historia. Para Fredrik Jameson (1991: 12), la novela posmoderna en general carece de historicismo. Raymond L. Williams

(1995: 7), por su parte, argumenta que la novela posmoderna latinoamericana desconfía de la capacidad de la lengua de producir verdades acerca del mundo.[151]

Linda Hutcheon presenta un enfoque diferente. Denomina la ficción posmodernista "metaficción historiográfica" (1988: ix), y con ello se refiere específicamente a ciertas novelas que, siendo intensamente autoreflexivas, paradójicamente también se ocupan de hechos y personajes históricos (ibid.: 5). Dichas novelas instalan, para luego borrar, la línea entre la ficción y la historia.[152] Los protagonistas son personajes periféricos, siguiendo una ideología posmoderna de reconocimiento de la diferencia que sugiere pluralidad y heterogeneidad (ibid.: 61).

Si consideramos la obra narrativa de Horacio Castellanos Moya como posmoderna y la confrontamos con las anteriores opiniones encontramos que, con respecto a su relación con las verdades históricas, se acerca más a los postulados de Hutcheon que a lo que dicen Jameson y Williams. Es más, creemos que una parte importante de la historia reciente de El Salvador está plasmada en la narrativa que constituye nuestro corpus y que esta historia sirve como punto de partida a la ficción novelesca.

Podemos por un momento dejar de lado la parte fictiva y concentrarnos en lo histórico. Sin lugar a dudas, las novelas de Castellanos Moya ofrecen un retrato de la sociedad salvadoreña contemporánea, y dan cuenta de algunos antecedentes históricos que son necesarios para entender los problemas contemporáneos. Naturalmente es una visión subjetiva, pero no por ello menos verdadera que la de los historiadores. Aquí está el relato de las luchas contra la dictadura del general Martínez en los años cuarenta; el asesinato del poeta revolucionario Roque Dalton; la guerra civil de los ochenta y noventa; la temprana escisión de un grupo de militantes de las Fuerzas Populares de Liberación (FPL); la firma de los acuerdos de paz y la fracasada reinserción de los soldados a la vida civil; el período actual de posguerra, plagado de crisis económicas, violencia y delincuencia, y una vida contemporánea sin más valores que el consumismo y el desenfreno de las pasiones.

Los personajes se mueven en este mundo "real" o hacen constante referencia a hechos históricos reales, situaciones en las que pueden participar pero que no pueden cambiar, sencillamente porque no pueden incidir en la Historia. Como señala Hutcheon, en este tipo de narrativa posmoderna se da la paradoja de presentar hechos reales al tiempo que se borran las barreras entre la realidad y la ficción. Podemos tomar el ejemplo de la muerte de los

---

[151] Según Williams (1995: 14), algunas de las primeras obras clave posmodernistas latinoamericanas fueron *Tres tristes tigres* de Cabrera Infante (1967), *La traición de Rita Hayworth* de Manuel Puig (1968) y *Cobra* de Severo Sarduy (1972). Como posmodernistas centroamericanos nombra, entre otros, a Sergio Ramírez, a Gioconda Belli y a los productores de la etnología posmoderna identificada como testimonio (ibid.: 124).

[152] En esto guardan similitud con la ficción histórica decimonónica, pero se diferencian de ella en que en la metaficción historiográfica los protagonistas son los marginados (Hutcheon 1998: 113).

comandantes de las FPL. Este hecho real se presenta o se da a conocer primero con un texto "objetivo", una crónica que parece un documento:

> Madrugada del 6 de abril de 1983, ciudad de Managua: Mélida Anaya Montes, de 56 años de edad, más conocida como la comandante Ana María, segunda en el mando de una de las más poderosas organizaciones guerrilleras de El Salvador, es salvajemente asesinada (*La diáspora*: 105).

Más tarde, el mismo hecho se convierte en un tema maleable a disposición de los personajes. De este modo, el primer texto adquiere un carácter ficticio, puesto que bien podría haber sido escrito por los mismos personajes, o éstos por lo menos podrían crear uno similar:

> En el camino de Mérida a Cancún se la pasaron jugando con el eventual título del libro […]. Entonces a Jorge se le ocurrió otro título, con el mismo enfoque, pero menos comercial: *El Salvador: la verdad sobre la misteriosa muerte de Ana María y el suicidio de Marcial* (ibid.: 126).

Es obvio que en la obra de Castellanos Moya interesa la verdad, pero no se trata de una verdad universal u oficial, sino de una versión particular que bien puede ser hiperbólica o impresionista. "La realidad es tan grosera, imbécil y cruel que la voy a tratar sin ninguna consideración; la llamada 'verdad histórica' es una chica demasiada promiscua como para creer en su canto de sirena", dice el mismo autor (Castellanos Moya, s/f).

4 La pluralidad

Hemos dicho anteriormente que una de las principales características del discurso posmoderno es el reconocimiento de la diferencia y la aceptación de la pluralidad y la heterogeneidad (Hutcheon 1988: 61). Tomando en cuenta que varios de los personajes de Castellanos Moya aparecen en más de una de sus novelas, y considerando como lo hemos hecho las seis novelas estudiadas un macrotexto, tenemos que estos personajes representan una multiplicidad de voces que dan sus diferentes puntos de vista sobre temas comunes, entre ellos la sociedad salvadoreña. A nuestro juicio esto es muy importante, puesto que se ha suplantado el discurso del centro (el gran relato) por una gama de discursos periféricos que ofrecen una versión múltiple de la verdad.

5 El pastiche

Otro rasgo posmodernista en la narrativa de Castellanos Moya es el uso del pastiche.[153] Muchos de los textos adquieren la forma de novela policiaca, aunque con dimensión paródica. Los crímenes son investigados por el subcomisionado Lito Handal y su ayudante Villalta, cuyos nombres sospechosamente recuerdan a los de los ex comandantes guerrilleros salvadoreños Schafik Handal y Joaquín Villalobos. También tiene protagonismo José Pindonga, un alcohólico cuya máxima preocupación es el sexo, y que se ha vuelto detective privado "de tanto huevonear y pasar leyendo novelas policiacas" (*Donde*: 139). Los agentes policiales persiguen primero a Sosa y más tarde a Robocop. Ambas pesquisas se convierten rápidamente en *thrillers* y, como las películas de acción de Hollywood, terminan con explosiones y bulliciosas máquinas de guerra.

En *El asco*, Castellanos Moya no sólo hace referencia directa al escritor austriaco Thomas Bernhard, sino que utiliza abiertamente su estilo para comunicar un sentimiento que es común al personaje Vega y a un personaje de Bernhard. Ambos protagonistas se ven obligados a visitar sus respectivos países a causa del deceso de familiares, y dan rienda suelta a sus agudas críticas ante un interlocutor (cfr. Bernhard,. 1986; Castellanos Moya,. 1997).

Como ha sido señalado por algunos autores (Cortez 2001: s/n; Lara Martínez s/f y 2000: 310), la obra de Castellanos Moya tiene además mucho que ver con la narrativa testimonial. Es claro en ella un comentario crítico sobre esa tendencia que dominó en Centroamérica por espacio de dos décadas. Castellanos Moya se aleja de la esencia contestataria y maniqueísta del testimonio; aunque comparte con él el estilo realista y el gran interés por la sociedad y la política.

En el corpus de nuestro estudio es notable la presencia de personajes que pretenden que otros les cuenten sus experiencias o lo que saben de terceras personas, es decir que quieren ser receptores de testimonios: el sociólogo Sosa, la periodista Rita Mena, el detective José Pindonga, el subcomisionado Handal, el periodista Jorge Kraus, el periodista Ramiro, el escritor Moya y el policía Johnny. Algunas novelas tienen incluso forma de testimonios, con monólogos en los que alguien nos cuenta algo. En *El asco* hay además un interlocutor que en potencia tiene la capacidad de transcribir el relato oral que escucha: el escritor Moya. Castellanos Moya presenta este testimonio ficticio con un paratexto inicial que certifica su "veracidad", recurso común de la narrativa testimonial (Sklodowska 1992: 48):

[153] Una de las características que Fredric Jameson (1991: 17-18) le atribuye a la ficción posmodernista es el uso del pastiche.

Edgardo Vega, el personaje central de este relato, existe: reside en Montreal bajo un nombre distinto —un nombre sajón que tampoco es Thomas Bernhard. Me comunicó sus opiniones seguramente con mayor énfasis y descarno del que contienen en este texto. Quise suavizar aquellos puntos de vista que hubieran escandalizado a ciertos lectores (*El asco*: 9).

6 Conclusión

Hemos visto como la obra de Horacio Castellanos Moya presenta varios rasgos posmodernistas. Uno de ellos es la incredulidad hacia algunos de los grandes relatos de la sociedad salvadoreña, tales como la utopía revolucionaria, el patriotismo, la supuesta identidad salvadoreña basada en "símbolos populares" y la religión. Otro es la forma en que se relaciona con las verdades históricas. Podría denominarse en este sentido "metaficción historiográfica", ya que es autoreflexiva y presenta hechos reales al tiempo que borra las barreras entre la realidad y la ficción. Otros elementos posmodernos son el reconocimiento y la aceptación de la pluralidad, y el uso del pastiche. Con respecto al pastiche, encontramos que Castellanos Moya usa los modelos de la novela policiaca, el *thriller*, el estilo particular de Thomas Bernhard, la crónica y el testimonio. La pluralidad consiste en que varios de los personajes de Castellanos Moya aparecen en más de una de sus novelas dando sus puntos de vista sobre temas comunes, es decir suplantando el discurso del centro (el gran relato) por una verdadera gama de discursos periféricos.

Bibliografía

Aguilar Ciciliano, M. 2003. "Horacio Castellanos Moya o la Estética del cinismo". *Periódico Nuevo Enfoque*. Año 2, No. 20. San Salvador. [http://www.libros.com.sv/edicion20/horacio.html] [2007-10-05]

Bernhard, T. 1986. *Auslöschung: Ein Zerfall*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Brioschi, F. y C. Di Girolamo. 1996. *Introducción al estudio de la literatura*. 3ª edición. Barcelona: Editorial Ariel S. A.

Cañas-Dinarte, C. 2002. *Diccionario de autoras y autores de El Salvador*. San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.

Castellanos Moya, H. 2004. s/f. "Breves palabras impúdicas". *Istmo* No. 9. [http://collaborations.denison.edu/istmo/n09/foro/breves.html] [2007-10-05]

___1989. *La diáspora*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos.

___1996. *Baile con serpientes*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos.

___1997. *El asco: Thomas Bernhard en San Salvador*. San Salvador: Editorial Arcoiris.

___2000. *La diabla en el espejo*. Ourense: Ediciones Linteo S. L.

___2001. *El arma en el hombre*. Barcelona: Tusquets Editores.
___2003. *Donde no estén ustedes*. Barcelona: Tusquets Editores.
Cortez, B. 2001. "La verdad y otras ficciones: Visiones críticas sobre el testimonio centroamericano". *Istmo* No. 2. [http://www.wooster.edu/istmo/articulos/testim.html] [2007-10-05]
Hutcheon, L. 1988. *A poetics of postmodernism: history, theory, fiction*. Londres: Routledge.
Jameson, F. 1991. *Postmodernism, or, The cultural logic of late capitalism.* Londres – Nueva York: Verso.
Kokotovic, M. 2003. "After the Revolution: Central American Literature in the Age of Neoliberalism". *A Contracorriente*. Vol. 1, No. 1. [http://www.ncsu.edu/project/acontracorriente/fall_03/Kokotovic.pdf] [2007-10-05]
Lara Martínez, R. 2002. "Cultura de paz: herencia de guerra. Poética y reflejos de la violencia en Horacio Castellanos Moya". *Istmo* No. 3. [http://collaborations.denison.edu/istmo/n03/articulos/moya.html] [2007-10-05]
___2000. La tormenta entre las manos: Ensayos polémicos sobre literatura salvadoreña. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos.
Lyotard, J-F. 1986. *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Segunda edición. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.
Román-Lagunas, J. (ed.). 1994. *La literatura centroamericana: Visiones y revisiones.* Lewiston/Queenston/Lampeter: The Edwin Mellen Press.
Román-Lagunas, J. y R. Mc Callister (comp.). 1999. *La literatura centroamericana como arma cultural*. Guatemala: Editorial Óscar de León Palacios.
Sklodowska, E. 1992. *Testimonio hispanoamericano: historia, teoría, poética*. Nueva York: Peter Lang Publishing, Inc.
Williams, R. L. 1995. *The postmodern novel in Latin America: politics, culture, and the crisis of truth*. Nueva York: St. Martin's Press.

Sergio INFANTE

Universidad de Estocolmo

Aquello que la historia no quiere recordar. Reescritura de una masacre

Hace cien años, el 21 de diciembre de 1907, tuvo lugar uno de los hechos más sangrientos de la historia de Chile, la masacre de la escuela Santa María de Iquique. Si se indaga sobre el número de víctimas, la respuesta oscila entre los 120 –que admitió cínicamente Silva Renard, el general que ordenó ametrallar a los huelguistas y a las mujeres y niños que los acompañaban (Echeverría 1999: 129)– y los más de tres mil que denuncia la tradición popular, esos tres mil seiscientos asesinados que aparecen en la "Letanía" de la *Cantata popular Santa María de Iquique*, de Luis Advis (1970), el texto más difundido sobre el tema. Las investigaciones más acuciosas sitúan en alrededor de dos mil el número de muertos en aquella huelga pacífica de obreros del salitre, dirigida por anarquistas y por miembros de las mancomunales obreras, en la que apenas se pretendían unas mejoras en los sueldos y en las duras condiciones laborales. Debe subrayarse que en cuanto ocurrieron estos hechos hubo una intención oficial de ocultarlos, tal puede verse en la intervención de un parlamentario:

> Respecto a los sucesos de Iquique, que todos lamentamos, los diputados que deliberamos en esta Cámara, casa de vidrios a través de los cuales nos contempla el país entero, debemos trabajar porque más bien caiga sobre aquellos acontecimientos el manto del olvido, evitando de ese modo que se fomente la división de clases (en Devés 1989: 11).

Resultaría lato detallar, aquí, las causas que llevaron a miles de pampinos a dejar las oficinas salitreras dispersas en el desierto de Atacama y marchar hasta Iquique. Del mismo modo no podemos entrar en los pormenores que desencadenaron el ametrallamiento de la multitud concentrada en la Escuela Domingo Santa María y en la Plaza Montt. Baste con recordar que la economía chilena de entonces dependía en un alto porcentaje del salitre y que este se encontraba en manos de consorcios extranjeros, especialmente ingleses, para nada dispuestos a ceder frente a unas peticiones, por muy elementales que estas nos parezcan hoy día, como por ejemplo: el reajuste de salarios, la supresión del pago en fichas que sólo permitían comprar en las pul-

perías ligadas a las oficinas salitreras. De igual manera debe tomarse en cuenta el grado de inocencia de un movimiento obrero aún incipiente, que confió en las promesas de los representantes del gobierno y no advirtió el carácter dilatorio de éstas; que incluso vitoreó a los soldados cuando bajaron de los barcos, creyendo que, como buenos patriotas, venían a apoyarlos; a ellos, que eran el sostén de Chile, que sol a sol extraían su principal riqueza (cf.: Devés 1989; Portales 2004: 187-196).

También, por razones de espacio, no podemos detenernos mucho en contar cómo los deseos de tender un manto de olvido en gran medida no se cumplieron, gracias a la tradición popular, a la prensa de oposición, a la honradez de ciertos cronistas, a la labor diligente de algunos historiadores y al empeño de artistas y novelistas[154]. Con todo, cabe preguntarse si la masacre de la Escuela de Santa María figura, por ejemplo, en algún plan de estudios a nivel de enseñanza media. Quizá ahora, antes no recordamos haberla visto, como ocurre con casi todo lo que manche el mito de la democracia en Chile. Por eso, son valederas las palabras del "Pregón" en la obra de Luis Advis: "Señoras y señores/venimos a contar/aquello que la historia/no quiere recordar". Por eso, estas palabras de la conocidísima cantata, que nos sirven de título, aparecen como epígrafe en la novela *Santa María de las flores negras* (2002), de Hernán Rivera Letelier, texto en que se centrará gran parte de nuestro análisis.[155]

Tenemos el propósito de observar las relaciones entre novela e historia y, conjuntamente, estudiar, en el texto novelesco y a la luz de su propia historicidad[156], las propuestas estéticas e ideológicas que en él se manifiestan. Para ello compararemos la recién mencionada obra de Rivera Letelier con la novela *Hijo del salitre*, de Volodia Teitelboim, de 1952.[157] Como principal fuente historiográfica utilizaremos, *Los que van a morir te saludan*

---

[154] El primer texto artístico sobre el tema es el *Canto de venganza* popularizado más tarde con el nombre *Canto a la pampa*, poema de Francisco Luis Pezoa, obrero anarquista y poeta. (cf.: Bravo Elizondo y Guerrero Jiménez 2000: 38, n. 14; y 57-59).

[155] Usamos la edición de 2006 y citamos SMFN más el número de página.

[156] Es decir:

> […] un texto con significado implícito está siempre inmerso en la realidad histórica del mundo de la acción. La inteligibilidad específica de la escritura radica en la precomprensión del lenguaje como acción social. La escritura como comunicación es siempre histórica. El escritor, el medio del lenguaje, el lector, el grupo social que proporciona los medios para escribir, son todos fenómenos históricos. Insistiría, por tanto, que debemos recordar a menudo que la mediación simbólica debe comprenderse como mediación social. Si vamos a comprender una página escrita, debemos situar la página primero dentro del cuerpo de la escritura, después colocar la escritura dentro de una práctica particular de escritura periódicos, conferencias, poemas, etc. y finalmente, en la experiencia de la interacción social, localizar nuestra página dentro de toda la red de convenciones de escritura, de creencias y de compromisos hacia dichas creencias, de instituciones, y de la configuración total de la constitución histórica de la cultura tal y como la comprendemos (Valdés, 1995: 35-36)

[157] Citamos por la edición cubana de 1972 y abreviamos para las HS más el número de página.

(1989), de Eduardo Devés Valdés, sin duda la investigación más completa sobre el tema[158].

Los cincuenta años que median entre el texto de Volodia y el de Rivera Letelier no constituyen un obstáculo para la comparación; por el contrario, sirven para destacar las diferencias que pueden surgir incluso cuando se aborda un mismo asunto histórico. Huelga decir que en ninguno de los dos casos se pretende ocultar o justificar la masacre; por el contrario, ésta queda bien a la luz, pero las miradas de quienes iluminan sus episodios y a los actores de éstos difieren notablemente.

La primera diferencia está relacionada con el género. *Hijo del salitre*, a pesar de tratar un asunto histórico y de tener como protagonista a un personaje real, el dirigente comunista Elías Lafertte, es por sobre todo, una novela de formación, un *Bildungsroman*, como bien lo ha señalado Pedro Bravo Elizondo (Bravo Elizondo y Guerrero Jiménez 2000: 22). Se nos mostrará la infancia y la adolescencia de Elías. Después, lo veremos, ya joven obrero de las salitreras y actor aficionado, participar en la huelga, y salir fuertemente impactado por la matanza de sus compañeros; esto lo llevará a una toma de conciencia y a los pocos años terminará trabajando de lleno en política junto a Luis Emilio Recabarren. *Santa María de las flores negras*, en cambio, reúne algunas de las características que se le han asignado a la novela histórica más reciente, como la desacralización y la carnavalización, donde la risa liberadora, múltiple y popular, enfrenta lo sombrío sin que por eso tenga que restarle seriedad al asunto de fondo[159]. Los protagonistas de la novela de Rivera son imaginarios, representan un grupo de pampinos que participan en la huelga, sobreviviendo alguno de ellos; los personajes históricos ocupan un lugar secundario en la trama.

En cierto sentido las novelas comparten el mismo periplo en lo referente al conflicto laboral y a su trágico desenlace: desde su inicio, los protagonistas se incorporan al movimiento en alguna oficina salitrera de la pampa, hacen la travesía hasta Iquique, esperan allí los resultados de las negociaciones, son testigos sobrevivientes de la masacre, saben que no deben callarla. Conviene agregar aquí que la cantata de Advis tiene en gran parte

---

[158] Desgraciadamente queda fuera de nuestro estudio la novela *El invasor* (1997), de Sergio Missana, no conseguimos el texto.

[159] A pesar del trasfondo de pobreza, injusticia y sufrimientos, al espíritu de la obra de Hernán Rivera Letelier parecieran calzarle como anillo al dedo estas palabras de Bajtin:

> Ainsi la méfiance vis-à-vis du ton sérieux et la foi en la vérité du rire étaient spontanées. On comprenait que le rire ne dissimulait jamais la violence, qu'il n'édifiait aucun bûcher, que l´hypocrisie et la duperie ne riaien jamais, mais au contraire revêtaient le masque du séreiux, que le rire ne forgeait pas de dogmes et ne pouvait être autoritaire, qu´il était signe non point de peur, mais de conscience de la force, qu'il était apparenté à l'acte d' amour, à la naissance, à la rénovation, à la fécondité, á la abondance, au manger et au boire, à l'inmortalité terrestre du peuple, qu'enfin il était lié à l'avenir, au nouveau à qui il débleyait la voie. Cést pour cette raison que, spontanément, on se défiait du sérieux et on ajoutait foi au rire de la fête (Bakhtine 1982: 103).

esta misma linealidad, que sin duda proviene del orden en que se desarrollaron los acontecimientos históricos.

Una diferencia notable estriba en el narrador que cada una de las novelas utiliza. En la de Teitelboim, se emplea un narrador externo de tipo omnisciente, quien comparte el foco con los personajes, especialmente con el protagonista:

> Cuando cumplió siete años, Elías descubrió que le correspondía hacer de padre y madre en ausencia de los titulares. Aquel día aplicó severos correctivos y sendos mojicones a su hermana María Inés y, un poco más suaves a Luchito, en vista de que sólo tenía dos años y lo admiraba a él como a un semidiós que contestaba sus eternas preguntas. La abuela corrigió esa invasión de atribuciones, propinándole una paliza que lo hizo ver candelillas. Esto lo devolvió a una amarga sensación de infancia sin derechos (HS: 11).

El narrador de Rivera Letelier cuenta desde dentro de la historia, empleando un nosotros cuya voz se caracteriza por una tonalidad y un registro variable, pero que la mayor parte del tiempo se mantiene en lo popular y en el que se advierte la encarnación de un colectivo, una pluralidad marcada por el dialogismo:

> El cambio de libra a ocho peniques nos había rebajado el sueldo en casi un cincuenta por ciento, mientras que en las pulperías, de propiedad de los mismos oficineros, el precio de los artículos había subido al doble. ¡Si una sola marraqueta de pan costaba un peso enterito! ¡O sea, la cuarta parte del salario nuestro de cada día, paisanito, por la poronga del mono! (SMFN: 17).

Esta voz colectiva será la destinada a contar lo ocurrido en Iquique aquel sábado 21 de diciembre, es la voz de los pampinos sobrevivientes, pero también la voz de las víctimas; en definitiva, la voz de los vencidos, vivos y muertos:

> "No queremos ser más chilenos, mamacita linda, gritaban los hombrones. Y con los puños en alto escupían las mismas y maldiciones que escupimos los que caímos acribillados aquella tarde sangrienta; los que con el pucho en la boca y la incredulidad pataleando en los ojos tuvimos que morir para salvar "el honor y el prestigio moral" de los patrones; los que en medio de estertores expiramos renegando de Dios y de la patria, y en el fondo de las fosas comunes de ese cementerio en que fuimos enterrados como perros –cuyo mayordomo recibió una gratificación de trescientos pesos por no pedir los pases de rigor y mantener la boca cerrada–, aún seguimos revolcándonos y despotricando en contra de la hipocresía con se ha tratado de ocultar los millares de muertos de esa carnicería a mansalva […] (SMFN: 250).

¿Cómo dejar de leer este fragmento, y las líneas que le siguen en el mismo párrafo, sin relacionar los hechos de 1907 con lo ocurrido en Chile en septiembre de 1973? Una masacre se convierte en metáfora de la más reciente,

se produce aquí una especie de enunciado metafórico, para decirlo parafraseando a Ricoeur (2000: 196); en ambos hechos históricos nos enfrentamos a la misma indefensión frente al poder militar y patronal. Por su parte, debido al carácter historiográfico de su texto, Eduardo Devés se permite hacer esta comparación de forma explícita, en la primera parte de *Los que van a morir te saludan* se lee:

> […] Pero tampoco se olviden que el 21 de diciembre de 1907 en Iquique se escribió en pequeño, con un pantógrafo defectuoso, lo que aparecería impreso en grandes letras que horrorizarían al mundo, en este largo y angosto lienzo, la mañana del 11 de septiembre de 1973 (Valdés 1989: 38).

Y, en relación con la ingenuidad de los obreros del salitre frente a las instituciones y las limitaciones de su movimiento reivindicativo, al finalizar su libro el historiador subraya:

> Señalaba poco más arriba, como determinadas ideas habían dificultado a los huelguistas de 1907, la compresión del mismo acontecimiento en que se encontraban comprometidos y como determinadas actitudes habían impedido obrar con la suficiente eficiencia. Errores y torpezas provienen de una fuente más o menos común y sobre ella misma se revirtieron, de ahí el fracaso del movimiento popular de Tarapacá a comienzos de siglo. En 1973 no fue tan diferente […] (ibid.: 211).

Implicaría un estudio aparte detenernos a examinar los diferentes modos y las muchas veces en que Rivera Letelier recurre a sus fuentes historiográficas. De todas maneras mostraremos cómo las revela al lector mediante guiños donde la intertextualidad, el diálogo del texto con otros textos, se mezcla con el anacronismo, es decir, con expresiones, cosas o acontecimientos que no corresponden a la época de los sucesos históricos que se narran, sino que son posteriores a estos y suelen acercarse a la época en que la obra se escribe[160]:

> […] los huelguistas pampinos aclamaban al Intendente, un anciano de porte aristocrático, de pelo cano y bigotes de columpio. Era tanta la algarabía que, de pronto, su aire distinguido se vio gravemente tocado cuando la gente, rompiendo el cerco de los soldados, lo levantó y lo llevó en andas hasta la misma entrada de la Intendencia. […]
>
> — ¡Los que van a morir te saludan, hijo de la grandísima! —refunfuña Olegario Santana al verlo pasar frente a él. […] (SMFN: 159).

El episodio de los obreros que, jubilosos, llevan en andas al Intendente corresponde al hecho histórico; hay anacronismo, sin embargo, porque –en el

[160] Para comprender a fondo este fenómeno del anacronismo y, sobre todo, para un estudio exhaustivo de la novela de tema histórico de las distintas épocas y especialmente en lengua castellana véase Fernández Prieto (1998).

mundo real y no en la novela– lo refunfuñado por Olegario, aunque sin 'el hijo de la grandísima' imprecador, será pronunciado, referido ya a la masacre y citando incluso el original latino, por el político de oposición Malaquías Concha como puede verse en el libro del propio Devés (1989: 142), libro cuyo título es lo que aquí Rivera Letelier pretende homenajear. El autor vuelve a emplear el anacronismo cuando alude la obra del doctor Bravo Elizondo, quien ha dedicado su labor investigativa, en el campo de la Literartura y de la Historia, al mundo de las salitreras. En la novela, el nombre de este profesor e investigador es reemplazado magistralmente por el de su abuelo materno:

> […] el hombre comienza a hablar diciéndole que hay que grabarse firme en la mollera cada detalle de lo que está sucediendo […]. Que después los mandamases van a querer echar tierra sobre esta masacre horrenda, pero ahí estarán ellos entonces para contársela a sus hijos y a los hijos de sus hijos, para que éstos a su vez se lo transmitan a las nuevas generaciones.[…]. Olegario Santana […] le pregunta cómo se llama.
>
> —José Santos Elizondo —responde el hombre—. Soy miembro de la Mancomunal Obrera de Caleta Buena (SMFN: 237-238).

Se produce un anacronismo porque, en el mundo real, José Santos Elizondo llegó a Iquique en 1818 (Bravo Elizondo y Guerrero Jiménez 2000: 9). Es sintomático que estas alusiones a la obra de Valdés y de Bravo Elizondo aparezcan unidas a Olegario Santana, el personaje con que arranca y finaliza la narración. Aquí el anacronismo se está combinando con una forma soslayada de mostrar los materiales que sirvieron para crear la novela. Algo propio de una novelística más o menos reciente, aficionada a revelar en la obra los entramados, ficticios o reales, que se emplearon para la creación de esta, mediante el viejo recurso de la metaficción, que Rivera Letelier utiliza aquí con extrema prudencia y sutileza, tal puede verse en lo que acabamos de citar.

El anacronismo, presente en la novela histórica de todos los tiempos, es la manera en que lo histórico deja de ser puro pasado para vincularse al tiempo de la escritura y eventualmente de la lectura de la novela. El texto de Volodia Teitelboim no es ajeno a este recurso. Si bien el anacronismo se utiliza de manera muy distinta a la de Rivera Letelier, no por eso es menos notable, como ocurre las veces que menciona la marcha *Erika* (HS: 372, 373 y 493). Es verdad que hacia 1907 ya había empezado el proceso de transformación prusiana del ejército chileno[161], sin embargo, aún no existía la marcha *Erika*, compuesta por Herms Niel en 1939, bajo el nazismo[162]. Mal podían tocarla, entonces, las bandas de las tropas a cargo del general Silva

[161] Este proceso de modernización a cargo de oficiales alemanes se inicia en 1887, para mayores detalles véase de Ramón (2004: 208-211).

[162] "*Erika* (Auf der Heide blüht ein kleines Blümelein) was a march song composed by Herms Niel in 1939", en http://www.nationmaster.com/encyclopedia/Erika-%28song%29, consultado el 2008-03-17, 15:55.

Renard. Lo que se pretende con esta aparente distracción es acercar lo narrado a la época en que la novela aparece. En 1952 han transcurrido apenas siete años del fin de la horrorosa segunda guerra mundial. Y se viven los primeros años de la guerra fría y, como consecuencia de ésta, en Chile tiene vigencia la llamada ley maldita, que persigue a los comunistas, entre éstos al propio Teitelboim. Para ellos se ha creado el campo de concentración de Pisagua custodiado esos soldados de formación prusiana; Pisagua, también puerto salitrero[163].

Sabido es que en la huelga de 1907, además de chilenos, participaron obreros de otras nacionalidades: argentinos, bolivianos, peruanos. Las dos novelas consignan este hecho, pero en la de Volodia Teitelboim se hace con mucho más insistencia. Creemos que, con esto, se quiere poner énfasis en el internacionalismo proletario que de alguna manera connota, tema que tiene mucho más vigencia en los años cincuenta que en el comienzo del siglo XXI. Con todo, donde más se advierte la época en que fue escrito *Hijo del salitre* es en lo estrictamente ideológico. El cuño estaliniano del narrador es ostensible, sobre todo a la hora de tratar a los anarquistas, como se aprecia en la caracterización de José Brigg, el máximo dirigente de la huelga. Se lo pinta tocado por lo siniestro: "Contemplando a Briggs (sic) en perspectiva, Elías vino a descubrir la cara que tenía: cara turbia de suicida" (HS: 381; cf.: HS: 165 y 167), debilucho (cf.: HS: 301-302, 318) y febril (cf.: HS: 386), un hombre que a ratos parece vacilar (cf.: HS: 349) y a ratos es temerario:

> —General, nos iremos cuando los patrones cumplan con el convenio. ¡Solo entonces! ¡Usted nos exige la rendición incondicional! ¡General, eso no puede ser! ¡No es justo! No capitularemos. —Luego cruzó las manos sobre el pecho (HS: 387).

Según en el narrador de Teitelboim, el dirigente anarquista sobrevivirá a la masacre y desaparecerá en el desierto porque era un aventurero, un anarco (HS: 460 y 466). Para subrayar más el asunto, en medio de la huelga, se le inventan unos amores que lo hacen desatender sus obligaciones de dirigente; amores con una prostituta, para colmos picada de viruela:

> Se había casado hacía poco. Aunque no creía en el matrimonio, sino en la unión libre, tal vez amaba a Luzmira. Pero no era Luzmira quien lo llamaba a grandes voces por toda la escuela. Era una mujer que se había enamorado de él, furiosa, en medio de esos días de lucha. Ella lo llamaba "mi gran héroe" y él tenía que llamarla en respuesta como todo Iquique la llamaba: *La Cielo Estrellado*. Alta, voluminosa, bien conformada, de grupa digna de tocarse como un piano, poseía un bello rostro picado de viruelas y por eso el pueblo la apodaba *La Cielo Estrellado*. La hermana ramera –prostituta individual, irreductible como un águila– amaba al hermano anarquista en su lenocinio solitario […] Diría al comando que estaba enfermo. Luego, a medianoche, debía ir a reunión con los camaradas del gremio marítimo en el Conventillo de los Judíos. Pero a esa hora él estrellaría el cielo a la mujer, y no podría decirles la verdad

[163] El autor de *Hijo del salitre* pasó por la experiencia de estar prisionero en ese campo (cf.: Teitelboim 1999: 429-442).

> porque los jornaleros de mar, pequeños propietarios, con algunos anarquistas entre ellos, no aceptarían jamás que él les hiciera un desaire por una mujer, ni mucho menos por una hermana ramera, trabajadora de la carne, trabajadora del cuerpo humano, como decían de *La Cielo Estrellado*, cuando los veían juntos (HS: 340-341).

En este párrafo, el narrador, que no escatima recursos modalizadores[164], degrada insidiosamente a José Brigg y al mismo tiempo recurre a la ironía valiéndose del lenguaje propio de los anarquistas al emplearlo a su amaño. La continua degradación del principal dirigente de los huelguistas y de sus ideales políticos parece estar hecha para que el joven Elías Lafertte, una vez terminada la huelga, abatido por el dolor y el silencio, sepa distinguir al verdadero profeta, Luis Emilio Recabarren, quien ha regresado. Aparece al final de la novela presentado con tintes mesiánicos, es el hombre del camino, el que señala la futura redención de la clase obrera:

> Su voz tenía una cadencia de aguas. Hablaba por muchos hombres.
>
> Imaginó [Elías] que la desesperanza había muerto en él. La resurrección cantó en su corazón una canción necesaria. La canción del formidable optimismo en el resultado final, a través de las batallas de todos los días. "Parece que mis ojos están abiertos" – se dijo.
>
> […]
>
> Elías lo vio perderse a pie por la pampa, cargando la maleta con los folletos y tuvo impulsos de correr tras él y ayudarlo. Pero permaneció inmóvil, reflexionando. Si; era su padre recuperado, el padre de todos ellos, el padre de los obreros, el guía, el maestro (HS: 483-484).

Sin desmedro de la importancia que tiene Recabarren en la historia del movimiento obrero chileno, el maniqueísmo con que esto se expresa en *Hijo del salitre* ya no podría ser mayor.

En Rivera Letelier, el dirigente anarquista José Brigg es tratado con mayor cariño y respeto:

> Cuando después de un rato, José Brigg se asomó por uno de los balcones el silencio que se produjo fue impresionante. El mecánico anarquista de la oficina Santa Ana, hijo de padres norteamericanos y secretario de la fundación de la delegación pampina de Huara –que a estas alturas sin mostrarse demasiado se había alzado como el cabecilla natural de la huelga– nos informó que las autoridades nos ofrecían dos locales para alojarnos (SMFN: 83).

Esta visión se acerca a la de la historiografía más reciente, y hay que subrayar esto de más reciente porque el rol de los anarquistas en la formación del movimiento obrero chileno estuvo desatendido por décadas y sólo desde los años setenta empieza a considerarse con la seriedad que se merece (Vivanco y Mínguez, 2006: 7). En *Santa María de las flores negras*, el tratamiento de los dirigentes de la huelga no está condicionado por partidismo alguno. Por

[164] Para un estudio de la modalización en el relato, véase Adam y Lorda (1999: 168-170.

otra parte, a Recabarren, sin ofenderlo, se lo libera de su carácter sagrado gracias al desfachatado humor del narrador:

> […] Domingo Domínguez le enjareta un discurso de media hora sobre la biografía del gran caudillo de los obreros chilenos, incluyendo persecuciones, encarcelamientos, escarnios y atentados a su vida. La perorata es tan enrevesada y su amigo tiene la lengua tan cocida por el aguardiente –sin mencionar el escollo de su prótesis dental–, que lo único que Olegario Santana saca en limpio son dos cosas: uno, que don Luis Emilio Recabarren se haya asilado en la vecina República Argentina, para evitar la sentencia de 541 días de cárcel, dictada por los tribunales de justicia en el proceso contra la Mancomunal Obrera de Tocopilla, que él dignamente presidía; y dos, que este gobierno, compuesto de cabrones y bellacos langucientos, está vendido sin remedio al capitalismo europeo (SMFN: 20).

Se nota en esta cita que estamos frente a una narrativa de nuestros días. Y esto también se advierte por las características que oportunamente dio Juan Cameron y que conviene recordar:

> El rasgo de humanidad y de bondad que siempre se rescata en sus personajes hace confluir las historias del descreído Olegario Santana, el viejo de los jotes y a quien sólo redimirá el amor, y del rudo e iluso Domingo Domínguez, con las figuras de Liria María e Idilio Montaño en la esperanza de un futuro mejor. (Cameron 2003).

El lugar para esa utopía queda en el Sur, en esta elección Rivera Letelier se ciñe al hecho histórico. Una parte considerable de los obreros del salitre provenía del campesinado de la zona central y sur de Chile. Habían abandonado la pobreza del campo para encontrar un mundo mejor en el norte salitrero. Una vez que conocían el infierno de las oficinas en la pampa, la tierra de origen se les volvía el Paraíso, al cual por amarres de los patrones, administradores y pulperos ya no podían retornar. Durante la huelga, la idea del regreso al Sur se transformó en una reivindicación desesperada. Al finalizar la obra, la joven pareja formada por Liria María e Idilio Montano están a punto de conseguirlo; además, en medio de los horrores de la masacre y el desaliento ha triunfado el amor:

> Olegario Santana, pensativo, apenas prueba el té. Más tarde, antes de despedirse, se lleva a los jóvenes hacia un lado, extrae desde el forro del paletó tres fajos de billetes de los grandes y se los alarga.
>
> —Esto es para que se embarquen hacia el sur —les dice.
>
> Los jóvenes lo miran incrédulos.
>
> —Son los ahorros de todos mis años en la pampa. Creo que con esto les alcanza también para comprarse un parcelita (SMFN: 248).

Según Shaw (1999: 261-262), la realización del amor, la cotidianeidad y lo coloquial son rasgos característicos de la novelística con posterioridad al

Boom; rasgos que, según nos parece, se dan en la novela de Rivera Letelier. Pero, además, si se aíslan los amores de la joven pareja del resto de la trama, nos encontramos que en medio de la ficción de asunto histórico hay incrustado otro género, el de la novela rosa. O mejor, el de la parodia de la novela rosa como bien lo delata la elección deliberadamente cursi de los nombres Liria María e Idilio. Mezcla de géneros y parodización son elementos recurrentes de una narrativa más o menos actual, la que toca temas históricos no escapa a estas características.

Como puede verse, el asunto histórico no borra la propia historicidad de las novelas, estas dejan traslucir las huellas de su época y de la cultura que las origina y que contribuyen a formar. *Hijo del salitre* y *Santa María de las flores negras* son textos artísticos literarios; por consiguiente esos rastros epocales se advierten con mayor nitidez en el plano estético y en el ideológico. Este último incide sobre el primero, pero no siempre de la misma manera ni con el mismo énfasis; al comparar ambos textos, la historicidad deja a la luz esta clase de diferencias. Así, dos novelas sobre la masacre de Santa María de Iquique, a pesar de tener en común un relato que simpatiza abiertamente con las víctimas y los supervivientes, son radicalmente distintas. Sospechamos, que en lo referente a la historicidad, algo muy parecido podría decirse de los textos de Historia que relatan este mismo hecho. El libro de Eduardo Devés, por ejemplo, junto con rastrear lo ocurrido hasta en el menor detalle posible, refresca la investigación historiográfica y, atendiendo al enfoque y a que sale a la luz por primera vez en 1988, puede ser considerado, al mismo tiempo, como una lúcida expresión de resistencia a la dictadura de Pinochet que aún no terminaba.

Bibliografía

Adam, J-M. y C-U. Lorda. 1999. *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Editorial Ariel S. A.

Advis, L. 1970. *Cantata popular Santa María de Iquique* (música y letra de Luis Advis, interpretada por el conjunto Quilapayún). En: http://www.archivochile.com/entrada.html. Consultado el 2008-03-21, 20:06.

Bakhtine, M. 1982. L'œuvre de François Rabelais et la cultura populaire au moyen âge et sous la renaisssance. Paris: Tel Gallimard.

Bravo Elizondo, P. y B. Guerrero Jiménez. 2000. *Historia y ficción literaria sobre el ciclo salitrero en Chile*. Iquique: Ediciones Campus, Universidad Arturo Prat.

Cameron, J. 2003. "Notable éxito de ventas, Santa María de las flores negras" En: *Liberación*, edición electrónica 31 enero 2003 (Consultado el 2007-11-10, 22:34) http://www.liberacion.press.se/anteriores/anteriores2/030131/notas/cameron.htm

Devés Valdés, E. 1989. *Los que van a morir te saludan*. Santiago: Ediciones Documentas.

Echeverría M. 1999. *Crónicas Vedadas*. Santiago: Editorial Sudamericana.

Fernández Prieto C. 1998. *Historia y novela: Poética de la novela histórica*. Pamplona: Eunza, Ediciones Universidad de Navarra.

Niel, H. [1939]. *Erika*. http://www.nationmaster.com/encyclopedia/Erika-%28song%29, consultado el 2008-03-17, 15:55.

Portales, F. 2004. *Los mitos de la democracia chilena. Desde la conquista hasta 1925*. Santiago: Catalonia.

Ramón, A. de. 2003. *Historia de Chile, Desde la invasión incaica hasta nuestros días (1500-2000)*. Santiago: Catalonia.

Ricoeur, P. 2000. "Narratividad, fenomenología y hermenéutica". *Anàlisi*, 25. 189-207

Rivera Letelier, H. [2002] 2006. *Santa María de las flores negras*. Santiago: Planeta.

Shaw, D. L. 1999. *Nueva narrativa hispanoamericana. Boom. Posboom. Posmodernism*o. Madrid: Cátedra.

Teitelboim, V. [1952] 1972. *Hijo del salitre*. La Habana: Ediciones Huracán.

___1999. *Un hombre de edad media (Antes del olvido)*. Santiago: Editorial Sudamericana.

Valdés, M. J. 1995. *La interpretación abierta: Introducción a la hermenéutica literaria contemporánea*. Ámsterdam – Atlanta: GA Editions Rodopi B. V.

Vivanco, A. y E. Mínguez. 2006. *El anarquismo y el origen del movimiento obrero en Chile*. Edición electrónica de 2006. (Consultado el 2008-03-21, 12:36).
En: http://www.inventati.org/rlba/archivos/anarchileviva.pdf.

Auli LESKINEN

Universidad de Helsinki

Una aproximación deconstructiva para analizar el cambio lingüístico y literario producido por la novelística de Diamela Eltit en la narrativa chilena en 1983-1998

1 Introducción

Durante las tres últimas décadas se ha prestado gran atención a la falta de unos modelos metodológicos claros en el campo de las teorías litearias feministas que plantean analizar, entre otros temas, las bases filosóficas de la constitución de la lengua y la literatura. Mientras la producción discursiva en la disciplina ha prosperado, la carencia de unas propuestas metodológicas claras se ha hecho evidente. El presente artículo introduce al lector a esta problemática, la teoría y las conclusiones presentadas previamente en la tesis doctoral *Huellas de Eros y Thánatos en la narrativa de Diamela Eltit: La palabra en movimiento en el juego entre tropos, metáforas y deconstrucciones lingüísticas*. Nuestra intención es mostrar cómo la escritora chilena Diamela Eltit (1949-) ha renovado el lenguaje literarario de la narrativa por medio de una técnica de escritura deconstructiva[165]. En su proyecto artístico, la autora ha llegado a reflexionar sobre las bases profundas de la constitución de la lengua y el lenguaje literario.

Varios destacados investigadores dentro y fuera de Chile han constatado que Diamela Eltit deconstruye estructuras lingüísticas de la lengua española en sus novelas, pero hasta nuestro estudio no hemos tenido investigaciones que hayan estudiado la narrativa de Diamela Eltit con un enfoque principalmente lingüístico. Tampoco conocemos estudios que hayan analizado la técnica deconstructiva de la autora a partir de la noción de *deconstrucción*, concepto elaborado en las teorías del filósofo francés Jacques Derrida en su famosa exposición en el Coloquio Internacional que tuvo lugar en la Universidad de John Hopkins en Baltimore, Estados Unidos, en 1966,

[165] Ver Leskinen A (2007): *Huellas de Eros y Thánatos en la narrativa de Diamela Eltit. La palabra en movimiento en el juego entre tropos, metáforas y deconstrucciones lingüísticas.* Helsinki: Yliopistopaino.

bajo el título "Los lenguajes críticos y las ciencias del hombre" [166]. La exposición más influyente del Coloquio fue "Structure, Sign and Play in the Discourse of the Human Sciences" de Jacques Derrida[167]. Fue publicada en las actas del coloquio, *The Structuralist Controversy* (1967), y también como capítulo en *Writing and Difference* (1972) de Derrida. A la vez, la palabra *postestructuralista* fue acuñada para referirse a los movimientos intelectuales que emergieron de ese evento. La conferencia que celebraba el estructuralismo le sirvió a Derrida para escrutar la propia constitución histórica y teórica del concepto de estructura a través de una detallada exposición de los supuestos y limitaciones de la antropología estructural de Lévi-Strauss. El coloquio transmitió desde Europa a Estados Unidos ya no tanto los planteamientos estructuralistas, sino más bien su crítica. Después del evento, Derrida ha sido conocido por forjar la práctica crítica de la deconstrucción provocando un cuestionamiento de la estructuralidad de la estructura. Sus primeras influencias críticas provenían de la tradición de la fenomenología representada por Hegel, Husserl y Heidegger[168]. Cabe mencionar que el supuesto radicalismo político de la deconstrucción fue más tarde cuestionado por algunos críticos marxistas, mientras fue elogiado por varios teóricos feministas[169]. En resumen, las nuevas reflexiones sobre el carácter de constructo de lo que había sido presupuesto en el discurso estructuralista establecían las bases de las tendencias postestructuralistas surgidas en la siguiente década[170].

---

[166] Según Peñalver Gómez (1990: 155), intervinieron en este evento los más conocidos filósofos y teóricos franceses de aquel entonces: Jacques Lacan, René Girard y Jean Hyppolite, mientras algunos de los ausentes, p.ej., Michel Foucault, Claude Lévi-Strauss o Roman Jakobson, influyeron de una forma implícita e indirecta en el discurso iniciado allí. Peñalver Gómez (1990: 155).

[167] Observamos que Peñalver Gómez nombra erróneamente el título de la exposición de Derrida "Estructura, signo y juego en el discurso de las ciencias sociales" en su obra *Desconstrucción, escritura y filosofía,* (1990). En nuestro estudio, todas las referencias a la exposición fundante de Derrida son de *Writing and Difference* (2001).

[168] Payne (2002: 133-137).

[169] Ibid.: 455-461.

[170] En el área del discurso deconstructivista emergió un grupo de destacados críticos literarios nombrado *La Escuela de Yale*. Las personas reunidas en esta agrupación heterogénea publicaron una obra colectiva, *Deconstruction and criticism* (1979). Esta investigación incluía artículos de Jacques Derrida, Harold Bloom, Geoffrey Hartman, Paul de Man y Joseph Hillis Miller. Puede ser interesante mencionar que la reflexión crítica de todos ellos tenía un objeto común, el de realizar un análisis deconstructivista de un poema del poeta Percy Bysshe Shelley (1792-1822), figura importante en el romanticismo inglés. El poema analizado era *The Triumph of Life*. Todos estos teóricos contribuyeron fuertemente en la escuela deconstructivista de Yale y forman, a mediados de la década de los 70, un grupo central de profesores de literatura en la Universidad de Yale. Derrida contribuía ampliamente en la crítica cultural norteamericana, aunque el maestro francés compartía su tiempo entre sus actividades en la Universidad de la Sorbonne de París y las academias norteamericanas (Ibid. 160-162).

1.1. Marco teórico

Según Jacques Derrida, la estructura es una parte tan arraigada en la red de lenguajes y de pensamiento que se tiende a olvidar su aspecto metafísico. Derrida sostiene que la idea del concepto de estructura es, en realidad, tan antigua como la epistemología y la ciencia occidentales. Vale destacar que el maestro francés no rechaza por completo la validez de la estructura, ni la abandona, pero hace una reflexión crítica sobre la dinámica y las dimensiones políticas y filosóficas de esta noción. Desde la Edad Media, la noción de estructura ha sido utilizada como medio para definir la forma, entendiendo la forma como organización de contenido. En el siglo XX, el análisis de las relaciones estructurales ocupó un lugar importante en el análisis del lenguaje y las obras literarias. En la ciencia contemporánea, la noción de estructura habitualmente corresponde a las nociones de sistema. Si cada escritor mantiene un sistema organizador de los elementos de escritura, el sistema de Diamela Eltit es un sistema de carácter deconstructivo.

De cierta manera, Derrida liberó la estructura de la posición rígida e inflexible en que la tenía sometida la ciencia del siglo XX. La contribución significativa de su pensamiento está en la teoría que se opone, en términos filosóficos, a la existencia de una estructura rígida, absolutista, hegemonizante y monológica. La estructura se constituye siempre por un centro y ese centro es el cimiento que sostiene los principios de todas las nociones de la cultura. La función del centro es orientar, organizar y equilibrar la estructura, porque en realidad, es difícil imaginar la existencia de una estructura que no tuviera organización. De este modo, el centro de la estructura mantiene la coherencia de la misma y es este centro el que permite cierto juego de los elementos dentro de la forma de la estructura. La idea de una estructura sin centro es impensable[171]. Toda permutación y transformación del centro provoca caos y desorientación. Nos interesa la visión de *una estructura flexible* que Derrida plantea. Lo interpretamos de tal forma que, en el campo de los estudios lingüísticos, la estructura lingüística tolera ciertos cambios aún cuando sean transgresores, pero no es posible borrar el núcleo sostenedor del principio estructural sin que se pierda el sentido de la lengua y la palabra. La hipótesis de este estudio se basa en esta observación.

El presente trabajo explora el surgimiento de un nuevo lenguaje narrativo formado en el marco de referencia de la literatura chilena y latinoamericana del fin del siglo XX y, concretamente, en la novelística de la escritora chilena contemporánea, Diamela Eltit. Hemos establecido un marco epistemológico multidisciplinario formado por nociones de varias disciplinas que se encuentran articuladas por la existencia de una tensión diacrónica entre el estructuralismo y el postestructuralismo. Por lo tanto, ubicamos este estudio en la ruptura de estos dos espacios epistemológicos. El marco epistemológico que planteamos para abordar el problema del cambio lingüístico y, además, para responder *cómo* es ese cambio en el contexto de las obras analiza-

[171] Derrida (2001: 352).

das, es una combinación de dos grandes tendencias de pensamiento hasta cierto punto son antagónicas, si bien guardan semejanzas: el estructuralismo y el postestructuralismo.

1.2. Problema de estudio, objetivo e hipótesis

El problema de estudio de esta investigación se relaciona con el área de recepción de texto. Es bien sabido que una gran parte de los críticos y lectores considera las novelas de Diamela Eltit muy crípticas y de dificil lectura[172]. Nos fijamos en esta problemática argumentando que en las obras de la autora debe haber algún rasgo lingüístico o literario distintivo que provoque dificultades para la recepción de texto.

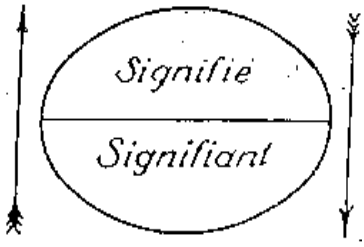
Presentamos un problema general y un problema específico y, además, dos axiomas. El primer axioma es: 1) La literatura es una forma de comunicación. Sobre la base de este axioma llegamos a la conclusión de que el problema general de estudio es: ¿Por qué el texto de Diamela Eltit causa problemas de recepción? Sin duda, podríamos buscar respuestas en otros planos político-culturales y analizar por ejemplo el nivel educativo de los lectores o la calidad de la crítica literaria, pero estas perspectivas están ajenas al marco de referencia teórica y los objetivos de este estudio. Destacamos que queremos hacer un análisis lingüístico del lenguaje narrativo de Eltit y responder, de este modo, a los vacíos existentes en la investigación académica de su obra. Apuntando a este objetivo nuestro, contestamos al interrogante buscando respuestas al segundo axioma: 2) Las obras literarias de Diamela Eltit han provocado un cambio en la tradición de los lenguajes de la narrativa. Por consiguiente, definimos el problema específico y central de este estudio: ¿Cómo es el cambio lingüístico producido por Diamela Eltit?

Si somos capaces de responder *cómo* es el cambio provocado por Eltit en el lenguaje de la novelística, podemos comprender mejor los problemas existentes en la recepción de sus textos. Bajo esta convicción, analizamos el papel del binarismo conceptual en la constitución del signo lingüístico y la función primordial del signo en la constitución del mensaje del texto y, por ende, su recepción.

Según la hipótesis general, el cambio lingüístico producido en los textos de Diamela Eltit es de carácter semántico. Según la hipótesis específica, Eltit escribe un nuevo tipo de lenguaje desarmando los núcleos logocéntricos constituidas por las oposiciones binarias subyacentes en el universo semántico de la palabra. Con el término “universo semántico de la palabra” aludimos a la noción de *significado* y a la noción de *signo* desarrollados por el lingüista suizo Ferdinand de Saussure. El signo lingüístico es un concepto psicológico compuesto de la parte conceptual y abstracta, el significado, y de otra parte que es su imagen acústica, el significante. El signo es lineal,

[172] Ver los artículos en Lértora, J. C. (ed.) (1992) *Una Poética de Literatura Menor. La Narrativa de Diamela Eltit*. Santiago: Cuarto Propio.

porque ocupa su lugar en el espacio y el tiempo en una cadena de fonemas. Ferdinand de Saussure lo ilustró en su obra fundacional *Cours de linguistique générale* (1916) describiéndolo como una unidad psicológica compuesta de dos partes tan nítidamente fijadas entre sí que es como si fueran las dos caras de una hoja de papel. Son inseparables[173]:



A continuación, exponemos un modelo metodológico para investigar cómo la autora opera en el espacio abstracto del significado y, por ende, en las bases de la semántica de la lengua. Demostramos cómo el espacio del significado ilustrado en este diagrama es constituido por sememas y semas y cómo la autora deconstruye unas oposiciones binarias subyacentes en los sememas.

1.3. Metodología

Vale destacar que en nuestra tesis doctoral abordamos más extensamente la problemática presentada en este artículo. En la tesis hemos analizado cómo el núcleo semántico del signo lingüístico es construido por la integración de *los semas nucleares* y *los semas contextuales* en un espacio del *semema*. A su vez, el semema es construido en base de la combinación de los dos tipos de semas, en una tensión provocada por las oposiciones binarias subyacentes[174].

Destacamos que existen dos tipos de semas. Una parte de los semas son aquellos que constituyen el núcleo permanente del signo verbal. En la palabra 'madre' los semas nucleares podrían ser *cariño, protección, leche, pecho y cuerpo*. Estos semas son denominados semas nucleares y generales. Existe también otro tipo de semas que son aquellos que emergen del contexto. Son siempre producidos en el contexto de una obra literaria y se articulan al estilo propio del autor. Estos semas son semas connotativos o *semas contextuales*, porque cumplen una función clasificadora. Estos semas contextuales cumplen además otra función importante, porque obligan al enunciado a seleccionar del acervo virtual del lexema aquellos semas nucleares que son coherentes con el contexto restringido del enunciado, dejando de lado aquellos otros que no lo son. Por consiguiente, los semas que construyen un sig-

[173] Saussure ([1916] 1960: 66).
[174] Véase sobre el modelo metodológico deconstructivo en nuestra tesis (2007: 21-22 y 61-92).

no verbal se dividen en dos grupos: semas nucleares y semas contextuales. Los semas nucleares son generales, mientras los semas contextuales transmiten al signo la interferencia contextual, local y propia del autor. La articulación combinatoria de semas nucleares y de semas contextuales da por resultado una nueva entidad semiótica, denominada semema. Además, como instrumentos metodológicos hemos utilizado unas oposiciones bipolares básicas, como son las oposiciones binarias de *+masculino/ -femenino, +blanco/ -oscuro, +blanco/ -mestizo, +fuerte/ -débil.*

2 Aproximación a un análisis deconstructivo de Lumpérica (1983)

Queremos recordar al lector que nuestro objetivo es demostrar cómo es el cambio lingüístico que Diamela Eltit produce en la narrativa, en el nivel lingüístico de sus textos. Según la hipótesis planteada, este cambio sucede en el campo semántico de la palabra y, según el método elegido, nuestra intención es demostrar cómo la autora deconstruye el binarismo conceptual que subyace en el signo. Analizamos aquí una figura central en las letras occidentales, el arquetipo del héroe y de la heroína en la primera novela de Diamela Eltit, *Lumpérica* (1983). Eltit introduce en esta obra un nuevo tipo de heroína del *lumpen* en la galería de personajes de la novelística latinoamericana. Observamos que la palabra *lumpen* asume repetidas veces una posición de símbolo en la escritura de la autora. A su vez, *Lumpérica*, es una palabra inventada por la autora. Debido al hecho de que la palabra lumpen es tan central al analizar sus textos, podría considerarse una alegoría y, por lo tanto, un tropo central en su producción. El imaginario central de cada obra, su galería de personajes y su cuerpo de los tropos son siempre construidos con unos semas tan primordiales y centrales para la comprensión del texto que su posición al lado de otras palabras cambia sustancialmente. La palabra lumpen se ha convertido en signo simbólico central en la narrativa de Eltit. En esta novela alude a la colectividad protagónica de *Lumpérica*.

El título de la obra, *Lumpérica*, es una palabra derivada a partir de dos morfemas y de dos raíces, *lumpen* y *América*, de modo que surge una expresión nueva, lumpe (/n) + (Am/) érica. Surge una nueva estructura que es *lump-érica*. Normalmente la derivación de las palabras en español es realizada uniendo un prefijo con la base o el sufijo con la base (p. ej. region-al-ismo donde el sufijo /-al/ se une a la base /región/ y el sufijo /-ismo/ se añade a la forma surgida /regional/)[175]. En cambio, en la palabra lumpérica no hay sufijos ni prefijos que se unan a la base, sino que hay dos raíces (lumpen y América) cortadas, distorsionadas y combinadas, de modo que surge /lump-/ y /-érica/. Cuando estas unidades aparecen juntas, se produce una nueva unidad significativa que parece ser un paragrama, es decir, una desviación de la norma. Según Oliver (1987): "Lumpen: 1. Clase social de seres

[175] Hualde, J. I. *et al.* (2001: 125).

que viven al margen de la ley // 2. Cada uno de los seres que la componen // 3. Relativo a esa clase" [176].

Según el *Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*, la palabra *lumpen* tiene su origen en el término alemán, *lumpenproletariat* (en inglés *rabble-proletariat*), término que denota a la clase social más baja y sin consciencia de clase[177]. Puede ser interesante saber que es un término originalmente definido por Karl Marx y Friedrich Engels en *The German Ideology* (1845). Es la fracción más baja de la clase obrera. Esta palabra da una fuerte connotación ideológica y política a la primera novela de Eltit. La clase social del lumpen surge fuera de la ley y fuera de las instituciones que administran el bienestar de la sociedad. Del mismo modo, también la palabra *lumpérica* surge al margen de la normatividad institucional de la lengua. Los factores que crean a los sujetos del lumpen en la sociedad son factores propias de las políticas económicas y sociales impulsoras de marginalidad. El lumpen se genera como se genera y regenera la pobreza, fuera de los centros de bienestar. Por lo tanto, se puede trazar un lazo simbólico y poético que une el proceso productor del lumpen y el proceso productor de la palabra *lumpérica*.

Para poder comprender bien los tropos y la alegoría de *Lumpérica* es importante definir cuáles son los semas contextuales usados por Eltit para crear *su* noción del lumpen. Al nombrar las connotaciones semánticas y los semas nucleares y contextuales de esta palabra podemos analizar el metaforismo del título de la obra y el imaginario y el lenguaje de la obra. Nuestro propósito es demostrar de qué forma el lenguaje quiebra la oposición binaria constituida en la estructura lingüística.

Los semas nucleares de la palabra lumpen son *opacidad*, *pobreza y suciedad*. Son los semas que definen, por lo general, la palabra en todos los contextos donde aparece. En cambio, en cada enunciado propuesto hay una relación contextual de la palabra. En *Lumpérica*, los semas contextuales son vinculados al campo semántico de "zafiros", "ópalos" y "celestes aguas marinas", todas expresiones metafóricas de Eltit para denotar al lumpen. Citamos:

> "A ellos, que pudieron brillar de otra manera, están aquí lamiendo la plaza, como mercancías de valor incierto. Por literatura podrían ser comparados a zafiros y a ópalos, a celestes aguas marinas" [178].

En la cita, el lumpen es comparado con los záfiros, ópalos y celestes aguas marinas, todas expresiones poéticas, bellas y delicadas, y poco habituales al aludir al lumpen. La autora integra a la palabra lumpen varios semas contextuales que quiebran el binarismo lingüístico de la palabra transformando la carga semántica negativa en una carga positiva. Observamos que estos se-

[176] Oliver, J. M. (1987: 175).
[177] www.rae.es
[178] Eltit, D. (1983: 8 y 11).

mas contextuales son propios solamente de esta novela. Son propios del lenguaje de Eltit, pues los semas contextuales son un producto de la creatividad literaria. A la vez, los semas contextuales integrados por medio de una comparación del lumpen con los zafiros, ópalos y celestes aguas marinas son *la luminosidad, el resplandor, la incandescencia, la claridad y el color*. Estos semas construyen la noción de lumpen en el contexto de esta novela, pero no funcionan de la misma manera fuera del contexto de *Lumpérica*, hecho que evidencia que no son semas nucleares, sino contextuales.

El contexto interno de cada enunciado nos permite aprehender que en el enunciado general se habla de una lumpen sucio y pobre. En cambio, en el enunciado que encontramos en la cita de Eltit se habla del lumpen luminoso. La articulación combinatoria de semas nucleares y de semas contextuales da por resultado una nueva entidad semiótica, un semema creado por Eltit[179].

El sema hampón, que Eltit integra a la palabra lumpen, es un sema nuclear de esta palabra, pero todos los demás semas son semas contextuales. El hampón nos sugiere una carga semántica negativa, mientras las comparaciones poéticas arriba citadas fortalecen una carga semántica positiva de la palabra lumpen en esta novela. Según nuestra hipótesis, el campo semántico de la palabra cambia cuando se borra el dominio de los semas nucleares, los que definimos como semas patriarcales y logocéntricos.

Después de una lectura minuciosa de *Lumpérica*, hemos concluido que el uso de metáforas, en el sentido más estricto del término, no resulta muy común en esta obra, aunque sí las hay. En cambio, aparecen expresiones que se aproximan a una noción de metáfora, como hemos visto en la cita arriba presentada[180]. Aquí las expresiones "zafiros", "ópalos" y "celestes aguas marinas" por sí solas no forman metáforas, aunque sí denotan a personas vivas, a los hampones de Santiago, a quienes la narradora llama también "pálidos". Aparecen aquí como componentes de *una expresión metafórica*. La oración *"que pudieron brillar"* ubica a los sujetos de la oración en una posición de metáfora, pero, en última instancia, la expresión se convierte en *una comparación*, porque la narradora dice: "como mercancías de valor" y "podrían ser comparados". Sin embargo, la imagen que surge en la oración citada crea una intensa expresión metafórica visual. Los hampones que son comparados por la autora a unas joyas de piedra natural y a unos objetos de una gran hermosura visual y apreciados por su valor en el mercado. En la novela, los hampones no brillan como piedras preciosas, sino lamen la plaza "como mercancias de valor incierto". Con esta constatación, la autora expone la posición de un ser indigente en la sociedad. En cambio, su valor simbólico como "zafiros", "ópalos" y "celestes aguas marinas" revela al lector *la actitud* de la autora hacia el lumpen. El texto revela su necesidad de en-

[179] En nuestra tesis doctoral, estas operaciones deconstructivas son ilustradas por medio de unos diagramas que muestran cómo Eltit deconstruye unos arquetipos patriarcales y crea un nuevo tipo de lenguaje literario. Véase Leskinen, A. (2007: 154-155, 168, 259).
[180] Eltit, D. (1983: 11).

noblecerlos con la dignidad de luz y creando una serie de imágenes que hacen brillar a los opacos, insignificantes e invisibles seres de la sociedad. La misión de otorgarles a "los pálidos" un valor sublime es encargada a la literatura: "Por literatura podrían ser comparados a zafiros y a ópalos, a celestes aguas marinas" [181].

3 Conclusiones

Hemos planteado el arquetipo de héroe como un ejemplo de cómo opera la deconstrucción en el lenguaje de Eltit. En la semántica que constituye el arquetipo del héroe es dominante la cofluencia de los semas nucleares *masculino, fuerte, blanco, heterosexual, patriótico, valiente, elocuente* y *viril*. En cambio, la heroína de Diamela Eltit es construida sobre la base de los semas contextuales creadas por Eltit: es *femenina, débil, mestiza, oscura, frágil, sin lengua propia* y es del *lumpen*. Resumimos diciendo que mientras más intensa es la confluencia de los semas contextuales y radicalmente transgresores que hacen tambalear la hegemonía histórica de los semas nucleares de la palabra, tanto más intenso resulta el cambio semántico en la lengua. De este modo, Diamela Eltit transforma la noción del héroe latinoamericano inculcándole otras connotaciones y nuevos alcances semánticos. L. Iluminada es la heroína de *Lumpérica*. Esta figura fundante en la producción de Eltit es construida sobre la base de la confluencia dominante de los semas contextuales y poco habituales al hablar del lumpen. El rasgo que caracteriza a L. Iluminada es su origen oscuro. Desde la oscuridad histórica, esta figura enigmática entra a lás páginas de esta novela representando a todos los que no han tenido imagen ni representación en la narrativa ni han tenido voz. La palabra alude a un sujeto quien se yergue de la profundidad del imaginario latinoamericano para constituir una metáfora de un país, una nación y de un continente. En términos metafóricos, es el continente oscuro, pobre y silenciado en el largo transcurso de la historia. En la obra de Eltit, es un continente luminoso y valioso; es otra parte de Latinoamérica, la parte rescatada por la autora. En *Lumpérica*, el signo lumpen es construido dando prioridad a los semas *brillante, celeste, márfil, ópalo, záfiro, agua* y *pálido*. En cambio, en el pensamiento logocéntrico, un personaje del lumpen es comprendido como *sucio, oscuro, decadente, poco honesto* y *oscuro*.

La relación mutua entre los semas es importante para la constitución de la semántica del texto. Los semas nucleares y los semas contextuales que componen los sememas de los signos están en una relación de interdependencia. Mientras más intensa es la confluencia y la presencia de los semas nucleares en un semema, tanto más general y universal resulta su espacio semántico. Mientras más intensa es la confluencia de los semas contextuales y transgresores, tanto más probable es el proceso de cambio lingüístico en los textos.

[181] Eltit, D. (1983: 8).

Vale destacar que en principio se trata de un proceso común: así es el carácter de los cambios semánticos de la lengua. La semántica de la palabra cambia por la introducción de unos nuevos semas en el campo semántico del semema y el significado de la palabra empieza a transformarse gradualmente. Lo importante de la narrativa de Diamela Eltit es que este procedimiento es constante, consecuente e intransigente en su proyecto narrativo. Es también una actitud consciente por parte de la autora, pues ella ha confirmado en varias entrevistas su proyecto de liberación en la lengua. La técnica deconstructiva es manifestada en varias novelas de Eltit, pero adquiere un grado más intenso en su primera novela, la obra más vanguardista y técnicamente innovativa, *Lumpérica*. En cambio, mientras avanza su proyecto artístico en la década de los 90 y la presente década, las deconstrucciones lingüísticas disminuyen en sus textos. No es fundamentado usar la noción de deconstrucción de una forma vaga o generalizada al referirse a su producción. Por consiguiente, decir que Diamela Eltit deconstruye las estructuras narrativas en todos los planos de la lengua y en todas sus obras sería un error.

Bibliografía

Derrida, J. [1972] 2001. *Writing and Difference*. London: Routledge & Kegan Paul.

Eltit, D. 1983. *Lumpérica*. Santiago: Ornitorrinco.

Hualde, J. I., A. Olarrea y A. M. Escobar. 2001. *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lértora, J. C. (ed.). 1992. *Una Poética de Literatura Menor. La Narrativa de Diamela Eltit*. Santiago: Cuarto Propio.

Leskinen, A. 2007. Huellas de Eros y Thánatos en la narrativa de Diamela Eltit: La palabra en movimiento en el juego entre tropos, metáforas y deconstrucciones lingüísticas. Helsinki: Yliopistopaino. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4461-8

Oliver, J. M. 1987. *Diccionario de Argot*. Madrid: Sena.

Ortega, J. 1993. "Diamela Eltit y el Imaginario de la Virtualidad". En: Lértora, J. M. (ed.) *Una Poética de Literatura Menor, La Narrativa de Diamela Eltit*. Santiago: Cuarto Propio. 53-82.

Payne, M. (ed.). 2002. *Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales*. Buenos Aires: Paidós.

Peñalver Gómez, P. 1990. *Deconstrucción, escritura y filosofía*. Barcelona: Montesinos.

Saussure, F. [1916] 1960. *Course in General Linguistics*. London/New York: Peter Owen Ltd.

www.rae.es. *Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*.

Ingrid LINDSTRÖM LEO

Universidad de Estocolmo

Temas principales de la novelística tardía de Carmen Martín Gaite

1 Introducción

Carmen Martín Gaite escribíó once novelas a lo largo de su vida más un número de cuentos, poemas, ensayos, investigaciones y artículos de prensa. Entre su producción figuran también una que otra pieza de teatro y un par de guiones de televisión. Se dedicó en cierta medida a la enseñanza de literatura; no obstante se puede decir que se ganó la vida escribiendo y que vivió para escribir.

La tesis doctoral que estoy escribiendo aborda los aspectos existenciales de la novelística tardía de Carmen Martín Gaite. ¿Qué significan tales aspectos existenciales? Primero habría que precisar que la escritora no se sirvió de la forma novelesca para dar a conocer cierto ideario filosófico, como lo hicieran por ejemplo Sartre o Camus o incluso Unamuno, aunque manifestó en artículos y reseñas un amplio conocimiento filosófico.

En cambio, Carmen saca a relucir en sus novelas una preocupación por la situación del individuo en sus condiciones vitales. Como lo expresó ella misma (2002: 8), los temas fundamentales que aborda "remiten, en definitiva, al eterno problema del sufrimiento humano, despedazado y perdido, en el seno de una sociedad que le es hostil y en la que, por otra parte, se ve obligado a insertarse". Además, muestra un afán de índole ética de "correr tras la verdad [...], de descubrir lo que hay de verdad bajo el engaño de lo aparente" como apunta Rafael Chirbes en la introducción a los *Cuadernos de todo* (2002) de la escritora. Se trata de un proceso de descubrimiento que va de par con un recorrido vivencial. La meta no está dada de antemano, lo importante es el proceso o el recorrido de la experiencia y de la reflexión hacia una mayor concienciación de la identidad propia en el sentido existencial de ¿quién soy yo?, ¿qué va a ser de mí?.

Hay por cierto dudas existenciales en novelas anteriores de Carmen, pero las últimas novelas de la autora son por un lado productos de su plena madurez y por otro lado fueron escritas después del fallecimiento de su única hija Marta, muerte que afectó profundamente a Carmen. Así es que los últimos libros de Carmen indagan de manera profunda en el sentido de la

vida buscando lo auténtico, que adquiere un sentido ético en su narrativa, y rechazando lo falso.

Con tema entiendo el asunto que se desarrolla en el argumento. Me fijo en esta presentación en tres temas que me parecen principales o fundamentales en las novelas tardías de Carmen: **la ineludible soledad del ser humano**, **el autoengaño** y **la complejidad de las relaciones humanas.** Junto con estos temas aparece en cierta medida una denuncia de la superficialidad del discurso social, económico o político en la sociedad.

2 La ineludible soledad del ser humano

Los personajes de Martín Gaite son sujetos libres, económicamente acomodados, con buena salud. Tienen además un entorno social. No son ni aislados ni autosuficientes. No obstante, todos sufren, descubren paulatinamente el vacío de sus existencias y deciden seguir otro rumbo. La infelicidad que padecen hace que se ensimisman y ahí, en la profundidad de su ser, descubren un fondo de soledad que hay que aceptar, asumir, para ver la realidad de sus relaciones consigo mismos, con los otros y con la verdad[182].

> Por más vueltas que le demos, todo es soledad. Y dejar constancia de ello, quebrar las barreras que me impedían decirlo abiertamente, me permite avanzar con más holgura por un territorio que defino al elegirlo, a medida que lo palpo y lo exploro, lo cual supone explorarme a mí misma, que buena falta me hace

dice Mariana en *Nubosidad variable* (p. 130).

Esta cita ejemplifica una actitud positiva ante la soledad ya que ésta permite avanzar en el autoconocimiento, definir y elegir los áreas de exploración interior. Reconocer el valor de la soledad implica también, como dice la cita, superar el miedo a la soledad. Martín Gaite afirmó (1987: 48) que "[n]o hay ninguna innovación posible en el campo del pensamiento que no se lleve a cabo desde dentro y enfrentándose a palo seco con la soledad. Porque solamente aceptándola, acabará dando fruto". El fruto que acaba dando será en el caso de las protagonistas de *Nubosidad variable* (1992), Sofia y Mariana, que asumen la responsabilidad de sus propias vidas y eligen caminos nuevos. En el de los protagonistas de *La reina de las nieves* (1994), Leonardo y Casilda, será el discernir entre la verdad y la mentira en las relaciones familiares. En *Lo raro es vivir* (1996) Águeda logrará por medio de la contemplación a solas despertarse del letargo y de las evasiones de la realidad que han caracterizado su vida. Amparo en *Irse de casa* (1998) emprende un viaje solitario a su lugar de origen durante el cual se da cuenta de la fugacidad y superficialidad de la vida, tanto de la suya como de la de otros de su entorno.

[182] Como diría Foucault (Lanceros en Diccionario de Hermenéutica: Ethos y libertad).

El tema de la soledad en obras de Martín Gaite siempre va unido al tema del logos, de la palabra. En muchos casos se trata de un dia-logos, un diálogo entre dos (oral o escrito), otras veces se trata de un soliloquio (un flujo de pensamientos o apuntes en un diario, en cuadernos). Cualquiera que sea la forma es necesaria la palabra para contar las experiencias, identificar los problemas, expresar los sentimientos, compartir las sensaciones, confesar las culpas, imaginar las posibilidades y entender el estado de las cosas. El logos está también íntimamente relacionado con el problema de la incomunicación que refuerza la soledad del personaje.

3 El autoengaño

El segundo tema que me parece principal en la novelística tardía de Martín Gaite es el autoengaño. El autoengaño, que Sartre denominaba la mala fe, es una actitud que tiene que ver con el fingir o el huir, lo cual en el fondo es una falta de rectitud debida al miedo a la libertad. Las cuatro novelas que menciono en esta presentación sitúan a los diferentes personajes en momentos dados de su existencia, momentos de crisis en el sentido de que hacen necesario una decisión y un paso en adelante. A partir de la situación en que se encuentran hacen un recorrido en la memoria de lo que han vivido hasta entonces y así crean lo que Ricoeur denomina su identidad narrativa, quienes son y quienes han sido.

Veamos un ejemplo sacado de *Nubosidad variable* en el que Sofia se da cuenta de que ha pasado años tratando de gustar a los demás:

> las horas podridas de mi vida entera, horas gastadas en sortear los escollos de la realidad para poder aprobar materias [...]. Aprobado en hija de familia. Aprobado en noviazgo. Aprobado en economía doméstica. Aprobado en trato conyugal y en deberes con la parentela política. Aprobado en partos. Aprobado en suavizar asperezas, en buscar un sitio para cada cosa y en poner a mal tiempo buena cara. Aprobado en maternidad activa, aunque esta asignatura, por ser la más difícil, está sometida a contínua revisión. (*NV*, p. 116).

En el momento dado descubrió esa “identidad” que había hecho suya y pudo superarla gracias a la palabra. Vió igualmente que había vivido siguiendo los antojos o la voluntad de otras personas. Se agarró a la pluma y se puso a escribir, lo cual le dio fuerzas para dar el paso a una vida más auténticamente suya.

La importancia de la escritura en las novelas tardías de Martín Gaite es destacable (es la razón por la cual pongo el título *Scribo ergo sum* a mi tesis doctoral); los personajes principales se dedican en gran medida a escribir sea novelas, cartas, diarios o un guión de teatro. Así es que la palabra, el *logos*, es acción (como diría Sartre, 1948: 30) en el sentido de que los personajes se sirven de ella para desenmascararse a sí mismos y a otros. Para llegar a cambiar de rumbo, para pasar del autoengaño a la autenticidad, es

además necesario plasmar la experiencia propia en una escritura donde la palabra, por ser duradera y no pasajera como una palabra intercambiada oralmente, adquiere mayor significado existencial.

Así es por ejemplo que Leonardo en *La reina de las nieves* se va dando cuenta, al escribir sus cuadernos, de que su idea de libertad ha implicado huir de diferentes cosas y que incluso la idea de vivir sin responsabilidades ni compromisos es engañosa. Lo expresa así al relatar una conversación que tuvo con su compañero de celda en la cárcel:

> si te limitas a estar aquí, sin preguntarte qué es esto ni por qué has venido, entonces es todo mentira, absurdo, y empiezas a estar bien, no se te clava. Fuera no, fuera siempre parece todo verdad, por desgracia. Y luego cuando llegas aquí comprendes que también es mentira.
>
> -¿Mentira qué? [le pregunta Julián]
>
> -Lo de la calle.., la libertad esa.
>
> -¿Pero por qué es mentira?
>
> -Porque crees que puedes abarcarlo todo, ir a donde te dé la gana, decidir miles de cosas dentro de tí, y luego no puedes, no descansas [...]. Y te parece que has ido donde has querido y que has hecho lo que te ha dado la gana, pero no, todo se reduce [...] a evitar esquinas y leyes y llamadas, a elegir entre las mil alternativas con que te tienta el mundo movedizo..., [...] date prisa, defínete [...] y te declaras fuera de la ley, por eso, por huir de las definiciones, pero caes en la delincuencia y ya estás definido otra vez [...]. Esto es la nada pura, el puro absurdo, sí, el vacío, pero desde el vacío se puede abarcar todo, viajar a cualquier sitio. (*RN*, p. 39).

Esta cita revela no sólo que la concepción corriente de la libertad muchas veces es engañosa; indica también que cualquier elección implica riesgos y compromisos. Se encuentra encarcelado por una historia de drogas, la cárcel es el vacío al que alude, pero como podemos ver encuentra en la cárcel paradójicamente un sentido de la libertad que trasciende el entendimiento común de tal estado pero que plantea igualmente la noción filosófica de que desde el vacío existencial se abre una posibilidad extraordinaria de discernir entre la verdad y la mentira.

4 La complejidad de las relaciones humanas

El tercer tema que quiero abordar brevemente es el de la complejidad de las relaciones humanas. De hecho, abundan diferentes tipos de relaciones humanas en la novelística de la salmantina (familiares, amistosas, amorosas) y dentro del tema relacional hay un subtema importante que es la incomunicación. Si bien dominan las familiares tienen mucha envergadura las otras también. A título de ejemplo de relaciones familiares me detengo en el ejemplo presente en *Lo raro es vivir* (1996) entre Águeda hija y Águeda madre. Acaba de morir la madre cuando la hija empieza a concienciarse de sus sentimientos para con ella. El parecido de nombre acentúa el problema de identidad que se fue formando mediante “pactos de disimulo” y “medias verdades”, que también constituyen matices del autoengaño:

> Me he pasado más de media vida diciéndoles a mis padres cosas que no tenían nada que ver con las que hubiera querido decirles, educando mi voz para que se acoplase a una traición que fue dejando de serlo a medida que se debilitaba la voluntad, cediendo a los pactos de disímulo y medias verdades que la relación entre ellos proponía a modo de paliativo insensible para aliviar la inquietud sin hurgar en sus causas. Aprendí desde edad bastante temprana a mirarme en aquel espejo oblicuo donde mi rostro asomaba a medias tapado por el de ellos [...], nada era verdad, a todas las sillas les faltaba alguna pata, no corría el aire [...]. (RV: 95).

Constata luego tras años de ruptura y tras la muerte de la madre que

> De todas maneras, acabé comprendiendo – aunque me costó – hasta qué punto se había distorsionado mi imagen dentro de un azogue empañado por oscuros vicios de origen que yo heredaba a ciegas, sin culpa ni alegría. Y un día dije ¡basta! Y rompí aquel espejo. Pero lo rompí mal, porque sus añicos se me siguen clavando. No los supe barrer. (RV: 96).

El romper las relaciones malas no suele solucionar los problemas de los personajes de Carmen Martín Gaite. Al contrario las llevan a cuestas hasta que su propio autoanálisis escrito les dé lucidez y fuerzas para reconocerse. Pasan por tanto por procesos psicológicos para encontrar una armonía interior.

Si estos tres temas que he abordado son importantes en las novelas de los años noventa de la novelista, cabe preguntarse si lo son en novelas de otros escritores de la misma época. No es posible hacer un panorama completo, ni mucho menos aquí. Me limito a decir en líneas muy generales que Martín Gaite tiene en común con otros escritores contemporáneos como por ejemplo Julio Llamazares, Soledad Puértolas, Luis Mateo Díez y Luis Landero un interés por poner de relieve al sujeto en su singularidad. Los personajes no son tipos, son individuos con perspectivas sumamente subjetivas. Su discurso es muchas veces introvertido, intimista y en cierta medida psicológico. En cuanto a los temas, se puede decir que la situación del ser humano en un mundo 'que le es hostil y en el cual tiene que insertarse' está muy presente en los autores mencionados, pero difieren en lo que toca a la situación temporal de este ser humano. El tiempo de la Guerra Civil, de la posguerra y de la dictadura configuran el trasfondo ante el cual se desarrolla la historia de unos cuantos personajes de los susodichos autores de los noventa. No es el caso de Carmen Martín Gaite, quien en cambio sitúa a los suyos en un tiempo más contemporáneo a la escritura. No obstante, tienen en común la tendencia del posmodernismo español de poner de relieve la experiencia subjetiva, la introspección y la diferencia de perspectivas. Si Llamazares, Díez y otros manifiestan la situación del individuo en tiempos dejados atrás, posiblemente a causa de la amnesia general que propusieron los políticos de la transición, Martín Gaite opta por dar a conocer mediante recursos satíricos los códigos de la época llamada de la Movida de los años

80 y 90 cuando el desarrollo económico hizo florecer en España un sistema de corrupción que creó una nueva élite monetaria de vida superficial, vacía e indiferente a los demás.

Para resumir esta breve presentación, concluyo que la novelística tardía de Carmen Martín Gaite manifiesta mediante recursos artísticos y literarios (que no podemos abordar ahora) el afán de hurgar en la verdad profunda del personaje, sacando a relucir su singularidad y antiheroicidad, lo cual refleja un interés por hurgar en la verdad profunda del ser humano contemporáneo.

Bibliografía

De Toro, A. y D. Ingenschay. 1995. *La novela actual española. Autores y tendencias*. Kassel: Edition Reichenberger.

Díez, L. M. 2004. *Fantasmas del invierno.* Madrid: Alfaguarra.

Fernández Prieto, C. 2003. Historia y novela: Poética de la novela histórica. Pamplona: Eunsa.

Izquierdo, J. M. 1999 "Narrativa española del fin del siglo XX. Los narradores novísimos (1990-1999)". *XIV Skandinaviska romanistkongressen.* Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Jurado Morales, J. 2003. La trayectoria narrativa de Carmen Martín Gaite. Madrid: Gredos.

Landero, L. 1994. *Caballeros de fortuna.* Barcelona: Tusquets Editores.

Llamazares, J. 1994. *Escenas de cine mudo.* Barcelona: Seis Barral.

Martín Gaite, C. 1987. *Desde la ventana.* Madrid: Espasa-Calpe.

___1996 [1992]. *Nubosidad variable.* Barcelona: Editorial Anagrama.

___1997 [1994]. *La reina de las nieves.* Barcelona: Editorial Anagrama.

___2001 [1996]. *Lo raro es vivir.* Barcelona: Editorial Anagrama.

___2002 [1998]. *Irse de casa.* Barcelona: Editorial Anagrama.

___2002. *Cuentos completos.* Madrid: Alianza Editorial.

___2002. *Cuadernos de todo.* Barcelona: Random House Mondadori.

Moreno Caballud, L. 2006. "Leyenda de una posguerra íntima. Ètica, memoria y narración en *Fantasmas de invierno* de Luis Mateo Díez". *Siglo XXI. Literatura y cultura españolas* no. 004, diciembre 2006. 253-265.

Puértolas, S. 1992. *Días del arenal.* Barcelona: Editorial Anagrama.

Rico, F. y J. Gracia. 2000. Historia y crítica de la literatura española. Los nuevos nombres 1975-2000. Barcelona: Crítica.

Sartre, J. P. 1948. *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Editions Gallimard.

Valls, F. 2003. "La narrativa española, de ayer a hoy". En: *Análisis crítico de la novela española actual.* Barcelona: Crítica.

Ana Maria DA COSTA SANTOS MENIN[183]

Universidad de Århus

Um diálogo literário e histórico, retratos do Brasil: procedimentos e avaliação da análise literária em Alencar, Azevedo e Lispector

1 Introdução

Esta comunicação objetiva primeiramente, discutir no âmbito deste Congresso escritores brasileiros considerados emblemáticos em cada um dos períodos literários que, em termos gerais, é revelador de um Brasil em seus aspectos sócio-histórico-culturais e artísticos. Ao mesmo tempo, apresenta e divulga um trabalho que vem sendo desenvolvido, na Universidade de Aarhus, Dinamarca, junto ao Instituto de Língua, Literatura e Cultura brasileira.

Vale lembrar que, ao desenvolver atividades de análise literária, com estudantes do ensino superior, objetiva-se um trabalho sistemático mesmo em se tratando de arte, com vistas a reconhecer o estreito relacionamento entre quem produz literatura(arte) e quem a aprecia-lê-interpreta. A análise vem sempre orientada por um método para que se possa reconhecer, entre outros aspectos, o diálogo que o autor mantinha com a sociedade de sua época e como nós, hoje, interpretamos e dialogamos com sua obra. Para tanto apoiei-me em metodologia própria que, segundo Magnani (1996), está centrada no conceito de "configuração textual", ou seja, o conjunto de aspectos que conferem singularidade a um determinado texto.

> Tais aspectos referem-se: às opções temático-conteudistas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado autor (quem?), que se apresenta como sujeito de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?) e visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e à circulação, utilização e repercussão logradas pelo projeto do autor, ao longo da trajetória da obra. (p. 2)

[183] Lektor – Aarhus Universitet: Institut for Sprog, Litteratur og Kultur, Afdelingen for Klassisk og Romansk – Danmark. PhD em Literatura pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Assis-SP – Brasil. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Presidente Prudente – SP – Brasil.

Esse método de análise contém elementos que se assemelham aos que Candido (1972) define como “elementos de compreensão” do texto.

> Quando nos colocamos ante uma obra, ou uma sucessão de obras, temos vários níveis possíveis de compreensão, segundo o ângulo em que nos situamos. Em primeiro lugar, os fatôres externos, que a vinculam ao tempo e se podem resumir na designação de *sociais*: em segundo lugar o fator individual, isto é, o autor, o homem que a intentou e realizou, e está presente no resultado; finalmente, êste resultado, o *texto*, contendo os elementos anteriores e outros, específicos, que os transcendem e não se deixam reduzir a eles. (p. 34)

Com base nestes conceitos discuto, analiso com os alunos a Literatura Brasileira que, segundo historiadores e críticos tem início com o Romantismo.

Não significa dizer que não tenhamos tido representantes no Barroco e no Arcadismo. Contudo, é com o Romantismo e com a libertação/independência de Portugal que a arte expressa, não somente pela palavra, encontra espaço para expandir-se. O novo estado brasileiro, o povo brasileiro sente necessidade de divulgar e criar cultura para brasileiros, feita por brasileiros.

O Romantismo no Brasil caracteriza-se pela exaltação do que era brasileiro: o índio, a flora, a fauna, a natureza. Contudo a crítica literária deste período foi permeada pelos mesmos temas que foram pela literatura exaltados.

Vale esclarecer que, ao optar por três romancista representantes de 3 movimentos literários a saber o Romantismo, o Naturalismo e o Modernismo, durante os quais o Brasil foi conquistando sua maioridade, maturidade, autonomia e espaço entre os grandes escritores da literatura universal, o fiz pela necessidade de um recorte subjetivo e, ao mesmo tempo, espacial e temporal.

1.1 O romantismo, no Brasil:

A poesia, o teatro e a ficção - romance, novela e conto – tiveram grande relevo no romantismo.

A ficção, entendida como romance, novela e conto completa o quadro dos gêneros preferidos pelos românticos. O romance proporciona a ilusão do verdadeiro, do real e do acontecido ou, concebida por alguns, como uma visão lírica da realidade – por exemplo, José de Alencar, sob a sugestão de Balzac -, oferecendo-nos, portanto, uma realidade idealizada. Por outro lado, muitas vezes personagens vivas da história passaram a fazer parte dos temas dos romances o que fez transformar estas personagens em “heróis”, expressão de consciência e de valores coletivos, o que explica os romances indianistas de José de Alencar. Mas, o que predomina no romantismo é o romance social da vida contemporânea, sentimental e lírico. No romantismo brasi-

leiro, apresenta-se dividido entre a Corte e o campo, o sertão ou a província, derivando-se daí as duas tendências principais da nossa ficção – uma voltada para o ambiente citadino, a outra regionalista. Novamente é Alencar quem melhor representa este tipo de romance seguido de perto por Visconde de Taunay, Bernardo Guimarães e Franklin Távora.

1.2 A importância do Romantismo no Brasil

Coincidente com o momento decisivo da definição da nacionalidade, com propósitos expressos de reconhecer e valorizar o nosso passado histórico, embora recente, as nossas origens americanas, as tradições e legendas esboçadas, e de investigar o nosso folclore; a influência estrangeira de um Garret revigora-nos consideravelmente.

Com o subjetivismo romântico, as suas cogitações morais, a sua religiosidade, ou com a interpretação do ser individual, cultivamos a visão total da nacionalidade, da nossa paisagem física e social, da nossa sensibilidade, valores e tradições, das lutas sociais e políticas do momento. E assim, ao mesmo tempo, que se faz acentuadamente nacional, pelos temas e pelo estilo, o romantismo no Brasil, progressivamente, também se preocupa com o sentido da universalidade.

1.2.2 José Martiniano de Alencar (1829-1877. Alencar cultivou o romance histórico, o regionalista, o de costumes e o indianista. Destes últimos os mais conhecidos são: *O Guarani* (1857) e *Iracema* (1865). Privilegiei, contudo, o romance de costumes por coerência aos objetivos do curso ministrado na Universidade Aarhus, ou seja, estabelecer relações entre o texto literário e o contexto histórico-politico e social brasileiro.

1.2.2.1 Senhora (1875). O momento histórico era o do Segundo Reinado, cujo Imperador Pedro II vinha sofrendo severas críticas tanto de políticos como de outros segmentos sociais porque muito viajava e pouco governava. Havia um temor generalizado de que, ao passar a coroa à sua filha a Princesa Isabel, o Brasil pudesse novamente cair em mãos estrangeiras uma vez que o marido da princesa era um nobre francês. Os movimentos pela libertação dos escravos tomavam conta do Brasil. Começavam a ser desenhadas classes sociais que partiam da nobreza, constituídas por uma elite produtora e outra dedicada ao comércio. Duas forças que sempre movimentaram o homem estavam mais do que nunca em jogo: o dinheiro e o amor. Exatamente este ambiente gesta Senhora e o drama vivido por seus protagonistas: Aurélia Camargo e Fernando Seixas.

O enredo gira em torno de uma moça pobre, Aurélia, apaixonada por Fernando, um funcionário público que deseja ficar rico, nada melhor que um casamento, para atingir seu objetivo. Por esta razão deixa Aurélia que passa a sofrer a perda de seu amor porque não é uma moça rica. Passa o tempo, Aurélia recebe uma herança deixada por seu avô e, com o dinheiro, deseja vingar-se de Fernando que continua solteiro. Por meio de um seu procurador casa-se com Fernando que fica sabendo, somente depois de casado, que

sua noiva misteriosa era Aurélia, quem havia oferecido a ele tão vultuoso dote. O casamento não se consuma e a partir daquele dia Fernando guarda todas as suas economias para devolver a Aurélia o dote com o qual o havia "comprado". Quando finalmente consegue juntar todo o dinheiro e o vai devolver a Aurélia, ela, ainda dominada pelo amor, perdoa Fernando e somente então o casamento se consuma.

Neste romance como em tantos outros, Alencar dedica-se a traçar um "perfil de mulher". Já na introdução Alencar inova sua forma de narrar, pois para o leitor, parece que um caso está sendo contado: "Há anos raiou no céu fluminense uma nova estrela". A narração se estrutura no pretérito propositadamente, pois a intenção é de recompor um passado histórico vivido pela personagem-mulher, protagonista e por todo um cenário e pessoas que vivem em seu entorno ajudando a compor a trama que Aurélia irá viver do amor para o desamor e para a reconquista do amor. O destino de Aurélia a tira de um bairro pobre do Rio para os salões da Corte. O drama romântico vivido por Aurélia é próximo ao vivido por Cecília em *O Guarani*. Diferença é que Aurélia vive em perímetro urbano, em uma fase conturbada de sua vida emprestando-lhe uma personalidade adulta a uma mulher ainda em formação, mas sonhadora e idealista, à espera do grande amor que irá transformar sua vida. Alencar revela para o leitor quem é Aurélia deixando transparecer o "eu profundo" estampado no "eu social". Ao descrever a beleza de Aurélia, Alencar caracteriza uma mulher com características brasileiras: "lindo semblante", "olhos grandes e rasgados". Paralelamente a estes aspectos internos e externos que servem tão bem à temática romântica. Outro, o do dinheiro, se revela como ponto de identificação entre o Romantismo e a classe burguesa, cuja elevação na pirâmide social se operou no século XIX, os valores do sangue são preteridos pelos valores da posse: "As revoltas mais impetuosas de Aurélia eram justamente contra a riqueza". A primeira parte do romance que tem por título **O Preço** plasma o litígio constante romântico entre o dinheiro e o sentimento. Certamente Aurélia pertence ao grupo dos que preferem o primeiro, como típica representante do romantismo e da mulher romântica e adolescente. Contudo será o dinheiro a lhe trazer de volta o amor, resultado imposto e esperado pelos padrões burgueses. O romance caracteriza o tipo de moços caça-dotes muito comum naquele período que, novamente, vem endossar concepções burguesas sobre o valor do dinheiro acima de todos os outros valores. Na verdade Alencar revela-nos as gamas das trocas sociais da Corte. Uma Corte sofisticada, porém naquele momento, já abria seus salões para uma sociedade emergente, rica, economicamente poderosa que sustentava a sociedade, o brilho e o requinte da Corte e dos grupos que dentro circulavam.

Vale ressaltar que o ano é 1875, 14 anos mais tarde a República seria proclamada.

Entre 1875 e 1922 temos um período rico e diversificado em nossa literatura, apresentando um panorama completo da vida literária. O florescimento de todos os gêneros modernos, as instituições culturais se multiplicando.

Podemos dizer que este período corresponde à maturação da nacionalidade por meio da modernização das cidades, da codificação racional das leis, do equipamento técnico, do ensino superior, da penetração das zonas internas, da demarcação legal das fronteiras com os paises limítrofes. A este movimento efervescente e nacional correspondeu um avanço na vida cultural, ampliando seu âmbito e incorporando-se com maior solidez à vida geral do país, tornando-se elemento vivo na sociedade. De todo deste processo resulta a fundação da Academia Brasileira de Letras, no ano de 1897.

Estamos nos despedindo do Romantismo e a literatura já sofre a forte influência do Realismo.

O momento cultural trouxe vantagens e desvantagens para a literatura brasileira. Vantagens porque a tornou mais respeitável para a sociedade, como uma das forças atuantes e desvantagens porque lhe deu um cunho oficial, ajustando-a aos ideais da classe dominante e gerando o academicismo.

Este grande momento inicia em 1880 com a publicação de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis) durando até 1908, ano de sua morte. Ao mesmo tempo, observa-se um contraste interessante. De um lado, a tendência acadêmica, respeitosa do decoro, procurando instaurar nas letras os padrões de dignidade exterior, de respeitabilidade burguesa, que lhe assegurassem a respeitabilidade do público. De outro lado, a irregularidade de uma boemia vigorosa à margem dos padrões burgueses. A literatura militante nutriu-se muito tempo da tensão entre estas duas concepções.

A importância deste período é completada pelo relevo adquirido durante ele pela oratória civil, os estudos históricos, os escritos publicísticos, a gramática e a crítica literária. Foi uma geração de alto relevo, que aliou a consciência critica à inspiração, buscando geralmente as grandes sínteses e as formulações lapidares.

A maioria desses esforços sofreu de um modo ou de outro, grande influência científica e filosófica de cunho materialista.

Na esteira do Realismo surge o Naturalismo.

1.3 Naturalismo

A expressão desde movimento significou a busca de uma explicação materialista para fenômenos da vida e do espírito, bem como a redução dos fatos sociais a seus fatores externos, sobretudo os biológicos, segundo os padrões definidos pelas ciências naturais. As instituições da sociedade interpretadas como produtos, como conseqüência necessária de certos fatores condicionantes, dos quais se destacam o meio físico e a raça. O romantismo foi combatido entre outras coisas, no que tinha de compromisso com as filosofias de cunho espiritualista, de idealização da realidade. Os partidários das novas idéias investigaram as características originais de nossa sociedade, à luz do determinismo da raça e do ambiente, marcado pelos princípios filosóficos do positivismo e do evolucionismo, principais encarnações do materialismo de origem cientifica.

Estudioso importante deste momento foi Sílvio Romero, que cultivou a literatura, o folclore, a sociologia, a política, o direito. Além de um grande crítico de nossa civilização, lançou alguns dos temas que formaram a base do pensamento sociológico brasileiro com importantes contribuições até nossos dias. A sua esclarecedora teoria da mestiçagem racial e espiritual é uma concepção ampla, que interpreta a constituição da sociedade brasileira à luz da mistura étnica da vida de família, da troca de experiência civilizadora entre europeus e americanos, entre senhores de escravos, segundo o princípio de interdependência das sociedades, formulado por Augusto Comte sob o nome de "consenso". Os princípios em voga foram rapidamente assimilados pelos escritores, sobretudo nos romances e contos imprimindo à prosa um caráter de crítica social, de análise realista, de interpretação da conduta humana atrelados a fatores condicionantes.

Entre 1860 e 1870 o Naturalismo procura explicar cientificamente a conduta e o modo de ser dos personagens por meio dos fatores externos, da natureza biológica e sociológica que condicionam a vida humana. Os seres aparecem como produto, como conseqüências de forcas preexistentes, que limitam sua responsabilidade e os tornam, verdadeiros joguetes das condições que a vida lhes oferece.

Naquele período houve uma obsessão com os problemas da hereditariedade, assim os escritores não hesitaram em sublimar o efeito das taras, das doenças, dos vícios, na formação do caráter. Com isso, adaptavam-se às teorias cientificas em voga. Para ficarem mais próximos dos cientistas os escritores pregavam uma atitude objetiva, desapaixonada, de quem verifica e registra sem tomar partido, como convém ao pesquisador da verdade. No Brasil esta tendência vinha sendo demonstrada ou manifestada desde o começo da ficção romântica.

A nossa ficção romântica está atenta para a descrição da vida social. Os romances baseados no interesse psicológico desmascaravam convenções e escancaravam idealizações da moral burguesa. Em Bernardo Guimarães, sobretudo n'*O Seminarista* (1872), aparece uma acentuada franqueza na descrição do amor, além de premonições do que seria o determinismo biológico, desenvolvido mais tarde pelos naturalistas.

Herdando e desenvolvendo as sementes de realismo dos românticos, é compreensível que os realistas e naturalistas preferissem temas ligados aos costumes regionais e urbanos, aos aspectos sexuais da conduta, a análise psicológica, que aprofundaram singularmente.

Percebe-se mudança na linguagem, no estilo mais nervoso, capaz de reproduzir o relevo das coisas e sublinhar com maior firmeza a ação dos homens. Ao estilo poético de Alencar opôs-se uma expressividade mais requintada, um estilo mais adequado à sensibilidade moderna. Encontra-se um estilo indireto livre, permitindo vincular ao estilo direto representativo da voz do personagem, e o indireto livre que marca a voz do narrador na narrativa tradicional. O diálogo pode então, vincular-se mais organicamente

à ação e à analise, em vez de parecer, como é freqüente nos românticos, uma ilustração ou uma intercalação forçada no curso do relato.

O realismo e o naturalismo principiam oficialmente no Brasil em 1880 e 1881, com as *Memórias Póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis e *O Mulato* de Aloísio Azevedo. Desenvolve-se um senso quase fatalista das forças naturais e sociais pesando sobre o homem: natureza, ambiente social, educação, taras, instintos, gerando conflitos dramáticos, situações anormais, desfechos catastróficos, num pessimismo que contrasta com os finais apaziguados do romantismo. Desta produção resulta uma obra prima de Aloísio Azevedo *O Cortiço* (1890), que estuda o jogo dos fatores sociais.

1.3.1 Aluísio Azevedo (1857-1913): *O Cortiço (1890)*. Neste contexto de grandes mudanças sociais, mas igualmente literárias Aluísio Azevedo surge no cenário literário brasileiro com *O Cortiço* (1890), muito embora sua trajetória de ficcionista tenha se iniciado com *Uma lágrima de mulher* (1880), seguida por *O Mulato* (1881). Vejamos que durante esta década dois fatos históricos irão transformar definitivamente o Brasil: a libertação dos escravos e a proclamação da república. O Brasil naquele momento passava por grandes transformações sociais, econômicas e culturais. Novos valores se impunham a uma sociedade que não teria mais a nobreza como modelo para se espelhar e que, por isto mesmo, precisava definir valores próprios para novos segmentos sociais que surgiam. O cortiço era uma demonstração desta nova casta que se formava não somente por escravos libertos, mas igualmente por imigrantes que viam no Brasil possibilidades de enriquecimento rápido. Esta possibilidade trouxe João Romão e Jerônimo para o Brasil. Contudo o destino de ambos toma caminhos diferentes. Aluísio Azevedo consegue captar muito bem este movimento de ebulição e de dramas e os transforma em matéria escrita.

> O texto de Aluísio Azevedo possui um manancial de situações-feitas próprias da literatura folhetinesca da qual lança mão no intuito de ser reconhecido enquanto sistema cultural-ideológico ainda em curso, mas abastardo literariamente, o que lhe facilita em muito o trânsito da mensagem crítica. (Brayner 1979: 37)

Exatamente esta crítica social, que parece em alguns momentos caricatural porque difícil de ser percebida, faz do romance uma obra inigualável e emblemática do movimento. Personagens como Pombinha, Bertoleza, João Romão e Jerônimo incorporam ao mesmo tempo o que há de mais inconcebível e real no ser humano.

Azevedo constrói a narrativa d' *O Cortiço* que, como o próprio título sugere, é uma habitação coletiva, muito comum nos finais do século XIX. Seu proprietário é João Romão, um português que vem para o Brasil para enriquecer a qualquer custo. Para isso utiliza-se de todos os meios que sua mente obstinada determina. Para João Romão não há valores morais que o

impeçam de conquistar seus objetivos. O português não é somente dono do cortiço como igualmente da pedreira situada nos fundos de seu cortiço. Neste sentido explora duplamente estes homens que trabalham para eles, como patrão e como proprietário das casas onde os trabalhadores moram. O fato de a narrativa ter como cenário um cortiço, muitos são os personagens que fazem parte do enredo narrativo. Aos pouco eles vão sendo incorporados à história, agregando seus dramas, que nunca se resolvem, mas avolumam-se ou mudam de foco.

Jerônimo português, trabalhador forte, dedicado à família deixa-se seduzir por Rita Baiana e transforma-se em um bêbado, indolente, assassino de Firmo, amante de Rita. Jerônimo tem certeza de que Rita arruinou-lhe a vida, mas não se sente com coragem de abandonar a baiana. Enfraquece abandonando todos os objetivos que o trouxeram para o Brasil.

Bertoleza amante de João Romão quem o ajuda a enriquecer é traída por este e ao final do romance suicida-se. João Romão serve-se de Bertoleza durante longo tempo e a "joga fora" quando percebe que ela seria empecilho para que ele se casasse com a filha de Miranda, Zulmira, um rico comerciante que mora no sobrado ao lado de seu cortiço.

Contudo, é com Pombinha que muitos dos ideais Naturalista se revelam e se confirmam. O nome de Pombinha não faz supor que a virgem recatada à espera de um casamento perfeito e duradouro, fosse ter sua primeira experiência amorosa com uma mulher que, para além de ser sua madrinha é prostituta e lésbica. O casamento esperado pela mãe de Pombinha como de resto por todo o cortiço se realiza, mas dura o tempo que Pombinha percebe que com seu marido não viverá nenhuma aventura amorosa que a faça sentir mulher. Separa-se e vai trabalhar com Leoni, sua madrinha, no cabaré desta.

Diametralmente oposto ao romantismo o romance naturalista não termina com o tradicional "final feliz". Os romances naturalistas são reveladores da caminhada de homens e mulheres que se perdem na busca de encontrarem seus destinos, suas vidas; influenciados pelo meio, por heranças genéticas ou simplesmente manipulados por seus desejos irreveláveis.

1.4 O modernismo, no Brasil

1.4.1 Pressupostos Históricos. O que a crítica chama de Modernismo está condicionado por um acontecimento: **A Semana da Arte Moderna** realizada em fevereiro de 1922, no Teatro Municipal da cidade de São Paulo. Pareceu aos historiadores da cultura brasileira que modernista fosse adjetivo bastante para definir o estilo dos novos, e **Modernismo** tudo o que se viesse escrever sob o signo de 22. Os termos, contudo, são tão polivalentes que acabam não dizendo muito, a não ser que se determinem, por trás da sua verdade:

- As situações socioculturais que marcaram a vida brasileira desde o começo do século XX;

- As correntes de vanguarda européias que, já antes da I Guerra, tinham radicalizado e transfigurado a herança do Realismo e do Decadentismo.

O quadro geral da sociedade brasileira dos fins do século XIX vai-se transformando graças a processos de urbanização e à vinda de imigrantes europeus em levas cada vez maiores para o centro-sul. Paralelamente, deslocam-se ou marginalizam-se os antigos escravos em vastas áreas do país. Engrossam-se, em conseqüência, as fileiras da pequena classe média, da classe operária e do subproletariado. Acelera-se ao mesmo tempo o declínio da cultura canavieira no Nordeste que não pode competir, nem em capitais, nem em mão-de-obra, com a ascensão do café paulista.

Um olhar, ainda que rápido, para esse conjunto mostra que deviam separar-se cada vez mais os pólos da vida pública nacional: de um lado, arranjos políticos manejados pelas oligarquias rurais; de outro, os novos estratos socioeconômicos que o poder oficial representava.

Não se deve esquecer, porém que este esquema indicativo só funciona quando articulado com a realidade de um Brasil plural, onde os níveis de consciência se manifestavam em ritmos diversos. A situação crítica de um nordeste marginalizado e, portanto, aderente a soluções arcaicas. Os movimentos operários em São Paulo durante a guerra de 1914-1918 e logo depois os sintomas de uma classe nova que já se debatia em angustiantes problemas de sobrevivência numa cidade em fase de industrialização. As tentativas militares de 22, de 24, e a Coluna Prestes, em 25, significavam a reação de um grupo liberal-reformista mais afoito que desejava golpear o *status* político, o que ocorreria com a Revolução de 30. Estudados em si, esses movimentos têm uma história de todo independente; mas, no conjunto, testemunham o estado geral de uma nação que se desenvolvia à custa de graves desequilíbrios. O intelectual brasileiro dos anos 20 teve que definir-se em face desse quadro: as suas opções vão colorir ideologicamente a literatura modernista.

Novamente, grandes movimentos sociais e artísticos estão ocorrendo no mundo. Os primeiros ecos da revolução russa, do anarquismo espanhol, do sindicalismo e do fascismo italiano.

De um modo genérico, a sedução do irracionalismo, como atitude existencial e estética, que dá o tom aos novos grupos, ditos modernistas, e lhes infunde aquele tom agressivo com que se põem em campo para demolir as colunas parnasianas e o academismo em geral.

Entre 22 e 30, a primeira fase do Modernismo, tentou-se com mais ímpeto que coerência, uma síntese das correntes opostas: a *centrípeta* , que preconizava a volta ao Brasil real, que vinha de Euclides sertanejo, Lobato rural e Lima Barreto urbano; e a *centrífuga*, o velho transoceanismo, que continuava selando nossa condição de país periférico valorizando fatalmente tudo o que chegava da Europa. Ora, a Europa de pós-guerra era visceralmente irracionalista.

1.4.1 Pré-Modernismo. Podemos chamar pré-modernistas (no sentido forte de premonição dos temas vivos em 22) tudo o que, nas primeiras décadas do século XX, problematiza a nossa realidade social e cultural.

O grosso da literatura anterior à "Semana" foi, como é sabido, pouco inovador. Caberia ao romance de Lima Barreto e de Graça Aranha, ao largo ensaísmo social de Euclides da Cunha e à vivência brasileira de Monteiro Lobato o papel histórico de mover as águas estagnadas revelando, antes dos modernistas, as tensões que sofria a vida nacional.

Parece justo deslocar a posição desses escritores: do período realista, em que nasceram e se formaram, para o momento anterior ao Modernismo. Este visto apenas como estouro futurista e surrealista, nada lhes deve, mas considerado na sua totalidade, enquanto crítica ao Brasil arcaico, negação de todo o academicismo e ruptura com a república Velha, desenvolve a problemática daqueles, como fará, ainda mais exemplarmente, a literatura dos anos 30.

1.4.2 O Modernismo: a "Semana". Entre 11 e 18 de fevereiro de 1922, o Teatro Municipal de São Paulo abrigou uma interessante exposição, além de palestras e recitais. Foram dias de grande movimentação, críticas ferrenhas, discussões acaloradas. Não tendo importado muito como foi recebida esta exposição de arte, importou mais ter acontecido e ter marcado espaço no mundo cultural, intelectual, artístico, político e social do estado e, de certa forma, do país, uma vez que de São Paulo o movimento estendeu-se para outras regiões e estados do país.

A irritação presente entre o público dirigia-se especialmente à nova literatura e às novas manifestações da arte plástica.

Em 15 de fevereiro Menotti del Picchia apresenta o ideário do grupo: "a nossa estética é de reação, guerreira. Aceitamos o termo futurista como proposta de desafio. O que pretendemos é uma estética absolutamente livre, uma arte genuinamente brasileira, filha do céu e da terra, do Homem e do mistério".

A Semana da Arte Moderna, que pretendia renovar a mentalidade nacional, pugnava pela autonomia artística e literária brasileira e descortinava para nós o século XX, punha o Brasil na atualidade do mundo que já havia produzido T.S.Eliot, Proust, Joyce, Pound, Freud, Einstein, a física atômica.

1.4.3 Desdobramentos: da Semana ao Modernismo

A Semana foi, ao mesmo tempo, o ponto de encontro das várias tendências que desde a I Guerra se vinham firmando em São Paulo e no Rio de Janeiro, e a plataforma que permitiu a consolidação de grupos, a publicação de livros e revistas e manifestos, numa palavra, o seu desdobrar-se em viva realidade cultural.

Paralelamente às obras e nascendo com o desejo de explicá-las e justificá-las os modernistas fundavam revistas e lançavam manifestos que iam

delimitando os sub-grupos, de início apenas estéticos, mas logo portadores de matizes ideológicos mais ou menos precisos.

Assim, o Manifesto Pau-Brasil lançado por Oswald de Andrade em 1924 entra por uma linha de primitivismo anarcóide, afim às suas origens de burguês culto em perpétua disponibilidade; a Pau-Brasil comtrapõe-se uma corrente de nacionalismo não menos mítico, cheio de apelos à Terra, à Raça, ao Sangue, o *Verde-amarelismo* (1926), de Cassiano, Menotti del Picchia, Cândido Motta Filho e Plínio Salgado. Em 1928, Oswald, Tarsila e Raul Bopp lançam a *Revista de Antropofagia* exacerbando as posições de Pau-Brasil sob sugestões de um Freud equívoco e mal deglutido.

É curioso e instrutivo considerar a inconsistência ideológica desses grupos modernistas que, dado o foco puramente literário em que se postavam, não tinham condições de entender por dentro os processos de base que então agitavam o mundo ocidental e, particularmente, o Brasil. O fato é que estes grupos nascidos e criados em determinados estratos da sociedade paulista e carioca emergiram numa fase de transição da República Velha para o Brasil contemporâneo.

Como provocação à mudança e a um olhar de dentro do Brasil para o Brasil a Semana de Arte Moderna e os movimentos que se desdobraram a partir dela mudaram, certamente, os rumos e as tendências das produções artístico-culturais do Brasil.

O Movimento Modernista caracterizou-se por uma divisão interna em 3 períodos. O romance sobre o qual focalizo, agora, minha atenção pertence a uma escritora que se insere na terceira geração de escritores. Sua entrada no cenário artístico-literário brasileiro mudou os rumos da literatura brasileira, no sentido de ter extrapolado os limites do próprio ser. Clarice mergulha na arte, mas antes mesmo faz um mergulho íntimo na busca de resgatar-se como escritora e como mulher. Seu texto hermético, como o era a própria autora, revela para o leitor uma sensibilidade, uma percepção do mundo, sobretudo o feminino obrigando-nos a pensar mais e melhor as relações humanas e a forma como muitas destas relações descaracterizam o lado humano e belo que deveria sobrepor-se à dor, ao sofrimento, ao desamor.

1.4.4 Clarice Lispector e o romance-vida, introspectivo.

Ler é desejar a obra, é querer ser a obra, é recusar duplicar a obra fora de qualquer outra fala que não seja a fala da própria obra...

> Passar da leitura à crítica é mudar de desejo, é desejar não mais a obra, mas sua própria linguagem.
>
> Roland Barthes

Parece-me que Barthes escrevia para Clarice. Ninguém melhor do que ela foi obra, vida, linguagem, essência, fato, sofrimento, dor, alegria e a própria crítica do ser mulher, retirante, pobre. Este é o retrato de Macabéa (*A Hora da Estrela*- 1977) e um pouco o retrato de todas as mulheres que saem de seus locais de origem e migram sem estrutura social, econômica, cultural e

se lançam no mundo para tentar melhorar de vida, “para serem alguém”. Assim Clarice circunscreve Macabéa (a protagonista do romance) no universo de tantas mulheres que sonham acordadas e nunca conseguem sair do lugar de onde começaram sua luta para mudar de vida.

A Hora da Estrela (1977), texto que escolhi para discutir com os alunos do Bacharelado, entre tantos outros de Clarice, revela de forma densa traços de uma cultura e de uma condição humana que resgata o individual pelo social. A força da Macabéa vem da fome mais primitiva e do instinto sensual que subsistem na integridade mísera de seu existir. Macabéa é a encarnação histórica das repetitivas quedas invisíveis de imigrantes nordestinos em sua busca constante de mudar de vida. Na verdade sua miséria muda de lugar. À miséria juntam-se a dor, a saudade e a certeza de que a vida continuará a mesma apenas alimentada por um sonho irrealizável.

Macabéa sonha e alimenta-se das palavras de uma cartomante que promete felicidade e o encontro do futuro noivo. Sonhando Macabéa é atropelada e morre perdida na expectativa de realizar seu mais acalentado sonho, que em síntese é o sonho de toda mulher: o casamento. O sonho que a faz sentir-se sedutora e desejada. Somente em sonho porque o que houve sempre são críticas grotescas sobre sua aparência nada sedutora.

Clarice indica que escrever é um ato essencialmente andrógino. Sobretudo neutralizando-os na paródia do ato narrativo, autora e narrador se tornam humanos no amor e na traição, responsáveis iguais numa tragédia que é delicada e violenta, grotesca e lírica como a própria linguagem que, ambiguamente, a estigmatiza e a resgata.

Assim, a intenção de compartilhar estas reflexões neste Congresso nasce da necessidade de falar sobre Clarice, bem como dos outros escritores aqui citados para divulgar a literatura brasileira em três momentos diferentes e de grande importância para um país também emergente, buscando firmar-se e inscrever-se no círculo fechado da arte, muito embora cada um dos autores escolhidos tenha sido regido pela égide de um estilo incomum que marcou para sempre o estatuto da arte brasileira.

Optei por trazer três autores que considerei emblemáticos dentro de cada um dos movimentos. Certo é que há outros tão importantes quanto estes. Contudo, há que se fazer um recorte. Vale dizer que o critério que adotei para definir autores e textos foi firmado também, por uma questão de preferência.

Bibliografia

Alencar, J. de. 1975. *Senhora*. São Paulo: Ática

Andrade, M. de. 1942. *O movimento modernista*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil.

Azevedo, A. 1983. *O Cortiço*. São Paulo: Ática.

Bosi, A. 2001. *História concisa da Literatura Brasileira*. 34a. ed. São Paulo: Cultrix.
___1992. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras.
Candido, A. 1978. "Os bichos do subterrâneo. (Sobre Graciliano Ramos)". In: *Tese e antítese*. Ensaios. 3a. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 95-118.
___2000. *Formação da Literatura Brasileira*. *Momentos* decisivos. 2a. ed. Belo Horizonte: Itatiaia. (1a. ed. 1959). 2 v.
___set. 1972. "A literatura e a formação do homem". *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9. 803-809.
___*et al.* 1972. "A personagem do romance". In: *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectivas. 53-80.
___1995. "O direito à literatura". In: *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades. 235-263.
Carpeaux, O. M. 1964. *Pequena bibliografia crítica da Literatura Brasileira*. 3a. ed. Rio de Janeiro:Letras e Artes.
Clarice Lispector. 1925-1977. (1º. Semestre 1987). Revista de literatura Brasileira. *Travessia 14*. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), N°. 14.
Coutinho, A. (org.) 1980. *Caminhos do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Pallas. 2 v.
Guindin, M. L. 1994. *A Hora da estrela de Clarice Lispector*. Roteiro de leitura. São Paulo: Ática.
Lafetá, J. L. 1977. *1930: a crítica e o Modernismo*. São Paulo: Duas Cidades.
Lispector, C. 1994. *A Hora da Estrela.* São Paulo: Ática.
Luft, C. P. 1967 *Dicionário de Literatura Portuguesa e Brasileira*. Porto Alegre: Globo. Ed. atualizada. CD-ROM.
Magnani, M. do R. M. 1996. *Testes ABC e a fundação de uma tradição*: alfabetização sob medida. Presidente Prudente (texto digitalizado).
Moisés, M. 1987. *A análise literária*. São Paulo: Cultrix.
___1990. *A criação literária. Prosa*. São Paulo: Cultrix.
___1983-1989. *História da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix/EDUSP. 5 v.
___1977. A Literatura Brasileira através dos textos. 13a. ed. São Paulo: Cultrix.
Rossoni, I. 2002. *Zen e a poética auto-reflexiva de Clarice Lispector*: uma literatura de vida e como vida. São Paulo: Editora UNESP.
Trevizan, Z. 2002. *O leitor e o diálogo dos signos.* São Paulo: Clíper Editora.

Débora ROTTENBERG

Universidad de Estocolmo

Articulación de la diferencia indígena-inglés en la novela argentina de Tierra del Fuego

1 Introducción

En la literatura argentina de las últimas décadas se puede encontrar una tendencia a retomar temas considerados como de búsqueda identitaria, los cuales ya habían tenido circulación social en el siglo XIX (Flawiá de Fernández 2000: 212). En esta línea se incluye una serie de novelas que recupera a sujetos sociales excluidos tanto de la tradición liberal como de la revisionista: los indígenas (Kurlat 2001).

Las novelas de personaje indígena poseen diferentes características tanto genéricas como narratológicas. Sin embargo, una primera clasificación permite agruparlas en dos clases según la época en que transcurre la diégesis: el momento del descubrimiento y la conquista, por un lado, y el momento de la formación del Estado nacional, por otro. Entre las primeras, podemos mencionar *Los perros del paraíso* de Abel Posse (1983), *El entenado* de Juan José Saer (2000 [1983]) y *Esta maldita lujuria* de Elio Brailovsky (1991). Entre las segundas, *Un caballero en las tierras del sur* de Pedro Orgambide (1997) y *En esa época* de Sergio Bizzio (2001).

Un segundo corte se puede realizar desde una perspectiva geográfica. Jostic y Lamberti (2001: 540) dividen el territorio nacional en tres grandes zonas según el lugar en el que se sitúan estas novelas: norte, en la que se puede incluir *Intangible* de Laura Nicastro (1990) y *Karaí, el héroe: mitopopeya de un zafio que fue en busca de la Tierra Sin Mal* de Adolfo Columbres (1988); centro-sur, con *La liebre* de César Aira (1991) y *La pasión de los nómades* de María Rosa Lojo (1994); y sur-austral-insular, con *Fuegia* de Eduardo Belgrano Rawson (1999 [1991]) y *La tierra del fuego* de Sylvia Iparraguirre (1998).

2 Materiales

Esta presentación se concentra en las novelas que pertenecen al último grupo arriba mencionado: *Fuegia* de Eduardo Belgrano Rawson (1991), *El fueguino: Jemmy Button y los suyos* de Arnoldo Canclini (1998), *La tierra del fuego* de Sylvia Iparraguirre (1998), *Inglaterra, una fábula* de Leopoldo Brizuela (1999) y *El silencio de Darwin* de Gustavo Daniel Perednik (2006).

Belgrano Rawson y Brizuela relatan el genocidio de indígenas fueguinos que tuvo lugar en la segunda década del siglo XX. *Fuegia* es la historia de una familia de canoeros, Camilena y Tatesh, que dejan la Misión protestante del Reverendo Dobson y su esposa, luego viuda, para dirigirse hacia el norte, intentando alejarse de los ganaderos ingleses, que vuelven su medioambiente cada vez más hostil. No obstante, no consiguen huir, convirtiéndose en víctimas de la matanza de Lackawana, organizada por Thomas Jeremy Larch, administrador de la compañía ganadera. El único sobreviviente del genocidio es Lucca, el hijo menor de Camilena y Tatesh, quien venga a su etnia al asesinar a Larch.

Inglaterra es una contraescritura[184] de *La tempestad* de Shakespeare. El narrador principal se presenta como el continuador del poeta inglés. Al narrar la historia de otra tempestad intenta llenar los vacíos dejados por aquel. La fábula principal transcurre entre 1844 y 1914; hay algunas analepsis que sitúan la acción en la época de Jacobo I y William Shakespeare, y en la de la Revolución Francesa. La novela tiene una gran cantidad de personajes, acontecimientos y enredos. Sucintamente, se puede decir que es la historia de una joven misionera inglesa, la Condesa, que después de unirse a una compañía circense-teatral, el Great Will, recorre el mundo representando las obras de Shakespeare, con lo que supone ayudará a otros pueblos a alcanzar la salvación. A su llegada a Tierra del Fuego, encuentra a su doble, la Hija del Pastor Dahlmann, aliada de los indígenas fueguinos amenazados por Mr Stephen, administrador de una compañía ganadera. Como parte de una lucha para impedir que los ganaderos dominen a los indígenas, la Condesa representa el personaje de Calibán y mediante esa actuación contribuye a alcanzar la salvación de la humanidad por el arte.

Las obras de Canclini, Iparraguirre y Perednik refieren el viaje de Button y otros tres fueguinos a Inglaterra, a la que son llevados por el capitán Fitzroy, su posterior regreso a Tierra del Fuego y traslado a la Misión de Malvinas. Los viajes a Londres y a Malvinas tienen por objeto enseñarles a los aborígenes las supuestas ventajas de la civilización y la lengua inglesas. Las tres relatan el asesinato de misioneros ingleses que tuvo lugar en 1859 cuando siete religiosos, tripulantes de la nave *Allen Gardiner*, desembarcaron en la isla Navarino.

La novela de Canclini es una narración detallada de los acontecimientos que tienen lugar desde 1830, fecha en que el capitán Fitzroy se lleva a Button a Inglaterra a cambio de un botón de nácar, hasta 1903, en que muere Edmund Button, el último de los descendientes de Jemmy. *El fueguino* es una novela de tesis, con lo cual su rasgo dominante es el querer decir un mensaje simple, no ambiguo y, en última instancia, exhortativo (Suleiman 1983: 285-286). La tesis del narrador heterodiegético, voz de autoridad en la

[184] Vega (2003) define la contraescritura como "cualquier forma de literatura *en segundo grado* que reformule elementos de una obra canónica de las literaturas europeas" (Vega 2003: 245). Creemos que su definición podría extenderse y cubrir también cualquier reescritura de una obra canónica no europea.

novela, es que la Misión Anglicana en las Malvinas y Tierra del Fuego fue una exitosa obra de bien, llena de sentido.

La diégesis de la novela de Iparraguirre transcurre entre 1830 y 1865. Tiene elementos de la novela autobiográfica, la crónica de viajes, la novela de aventuras, la novela epistolar, la novela de iniciación y el diario. Es la historia –relatada por un narrador homodiegético– de la búsqueda identitaria de Guevara, un joven nacido en la llanura pampeana, hijo de criolla e inglés, que, a partir del vacío que supone la muerte de sus padres, decide dejar la llanura materna, hacerse a la mar, dominio inglés y símbolo del Imperio. Cargado de prejuicios, tanto respecto de los ingleses y de Londres, como respecto de los indígenas, Guevara va modificando su visión originaria del mundo, viéndose obligado a abandonar sus primeras opiniones. El viaje tiene, por lo tanto, un componente psicológico, la búsqueda personal, aunque también un componente ideológico por el cual la novela se detiene en aspectos de la geopolítica imperial de Inglaterra que alcanzaron a las tierras del sur (cf. *LTF*: 88, 115).

El silencio de Darwin se desarrolla entre 1830 y 1982, con una analepsis situada en la época de la Revolución Francesa. La novela se inicia con un intercambio epistolar que tiene lugar en 1982, durante la Guerra de Malvinas, entre Gustavo, un antropólogo, y Patrik Dudgeon, su antiguo profesor de inglés de la escuela media. Este había mencionado a Button en una de sus clases y Gustavo, interesado por el personaje, quiere publicar unas crónicas, que supone en manos del profesor, que permitirían comprender la guerra a partir de la historia de Button (cf. *SD:* 13).

El autor de la primera de ellas es el Reverendo William Wilson, encargado de la instrucción de Button durante su estadía en Walthamstow, está fechada en 1834, tres años después de que los fueguinos dejaran Plymouth a bordo del *Beagle* de regreso a Tierra del Fuego (Graham-Yooll 2000: 138). En su calidad de preceptor de Button, Wilson narra en primera persona algunos de los episodios que compartieron y de las observaciones que hizo acerca del indígena.

El narrador del segundo manuscrito, datado en 1884, es Thomas Bridges. Este, en tanto protagonista de una aventura similar a la de Button pero en sentido contrario, la de haber sido llevado de niño desde Londres a Tierra del Fuego como hijo adoptivo de un misionero, se siente poseedor de un conocimiento verdadero que hace que su opinión acerca del fueguino sea digna de ser tomada en cuenta (cf. *SD:* 112, 165). Bridges se propone explicar el personaje de Button dando una versión diferente de la de Wilson.

El apartado que lleva como título "Tercera parte" aparece fechado en 1994[185]. El narrador es Gustavo, a excepción del capítulo 4 narrado por el

[185] Momento en que la reforma constitucional añade una disposición transitoria a la Constitución Argentina, en la cual se establece que: "La Nación Argentina ratifica su legítima e imprescriptible soberanía sobre las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur […] La recuperación de dichos territorios y el ejercicio pleno de la soberanía, respetando el modo de vida de sus habitantes, y conforme a los principios del derecho internacional, constituyen un

profesor Dudgeon. En esta tercera parte se da otra versión de Button y se discuten las posibles razones de la Guerra de Malvinas.

La última parte de la novela, titulada "Anexo. Diario de Jimmy", se presenta, en su mayor parte, como escrita en Londres, a excepción de los tres últimos apartados. Estos están fechados el 10 enero de 1832, durante el viaje de vuelta, el 24 enero de 1833, día en que el *Beagle* está atracando en Tierra del Fuego y el 6 de marzo de 1834, al día siguiente del regreso inglés a Wulaia.

Todos los narradores escriben en primera persona y son por lo tanto prefocalizadores (Genette 1988: 78) que le entregan la focalización a otra entidad que puede ser el propio narrador en un momento anterior u otro personaje. Gustavo y el profesor son el uno focalizador de los textos narrados por el otro, de modo que funcionan como figuras complementarias dado que sus perspectivas solo se oponen en apariencia. Esta novela es la única en la que el indígena tiene el estatus de narrador principal. El "Diario de Jimmy" se presenta como poseedor de un valor de verdad muy superior al de los otros manuscritos, tesis sostenida tanto por los propios narradores como por Gustavo, compilador y editor, es decir, voz de autoridad en la novela.

Cada uno de los manuscritos da, entre otros acontecimientos narrados, su versión de la experiencia de Jimmy en Inglaterra. El segundo es el que más se diferencia de los demás; podemos afirmar que el resto de la novela y, especialmente, el "Diario de Jimmy", son un intento de contradecirlo.

Se puede apreciar que estas novelas exploran una región allende la frontera sur, que, como nos recuerda Lojo (1996), ha sido muy productiva en la literatura argentina. El conflicto se desplaza hacia la última frontera[186], frontera entre culturas y entre países, donde aparece lo marginado por el Estado. En ese espacio estas ficciones evocan el pasado poniendo en escena situaciones relacionadas históricamente con cuestiones de colonialismo[187] en las que se producen enfrentamientos entre grupos que ocuparon lugares muy diferentes en relación con el poder: ingleses e indígenas.

3 Hipótesis

En el tratamiento que hacen de la articulación de la diferencia entre ambos grupos estas novelas permiten responder a interrogantes relacionados con la

---

objetivo permanente e irrenunciable del pueblo argentino" (República Argentina, 1994 [1853]).

[186] Recordemos que hasta 1884 no existió un control efectivo sobre las zonas australes del país. Entonces –por medio de la Ley 1.532– se dispuso la creación de los Territorios Nacionales de Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego, estableciendo sus superficies, límites, forma de gobierno y administración[186], situación que conservaron hasta la segunda mitad de la década de 1950 en que se convirtieron en provincias, con la sola excepción de Tierra del Fuego que lo hizo en 1992.

[187] Said (1994: 8) define colonialismo como "the implanting of settlements on distant territory", casi siempre una consecuencia del imperialismo, "the practice, the theory, and the attitudes of a dominating metropolitan centre ruling a distant territory".

problemática de la identidad nacional entendida como diferencia, o sea, como construcción en relación con una alteridad.

Si uno se remite al proyecto fundacional de la Nación argentina del siglo XIX, puede observar que indígenas e ingleses ocuparon lugares opuestos: los primeros constituyeron la otredad por excelencia contra la que se dibujó la élite, alteridad de la que había que alejarse, e incluso aniquilar (Viñas 2003); los segundos aquella que había que atraer. En palabras de Alberdi:

> Haced pasar el *roto*, el *gaucho*, el *cholo*, unidad elemental de nuestras masas populares, por todas las transformaciones del mejor sistema de instrucción: en cien años no haréis de él un obrero inglés que trabaja, consume, vive digna y confortablemente (Alberdi 1933 [1852]: 90).

Al poner en escena a la alteridad por excelencia del proyecto del siglo XIX, estas narraciones, en su representación de la articulación de diferencias entre ingleses e indígenas, permiten reflexionar acerca del concepto de identidad que subyace a dicho proyecto, manifestando actitudes que van desde la aceptación hasta el cuestionamiento.

4 Análisis

La representación de ambos grupos puede entenderse mejor analizando las oposiciones sujeto/objeto y civilización/barbarie o salvajismo –que comprende las oposiciones limpio/sucio, central/periférico y humano/animal– así como la posible inclusión de ingleses e indígenas en las categorías constitutivas de dichas oposiciones.

En *Fuegia* se explota especialmente la oposición sujeto/objeto. La novela muestra como los indígenas son tratados como objetos, condición que –tal como explica Quijano (1993: 223-225)– facilita la aniquilación. *Fuegia* polariza el conflicto entre ingleses e indígenas, no por las características que cada grupo pueda tener como tal, sino por el hecho de que las relaciones entre ambos están dadas en términos de colonizadores/colonizados. Los ingleses son metonimia de todos los colonizadores, tanto aquellos que vienen de afuera como los que vienen de adentro del país: loberos, científicos o militares argentinos. En esa relación entre colonizadores y colonizados, los indígenas ocupan exclusivamente el lugar de objetos. Esta categoría es inferior a cualquier otra, incluso a la de animal, lo que se aprecia en que a los animales en *Fuegia* se los mata para usar lo que de ellos pueda reportar un beneficio económico o alimentario, pero no se los viola.

Fuegia cuestiona la validez de la oposición civilización/barbarie y de las oposiciones en ella incluidas, deconstruyéndolas desde la fábula, la focalización, la mezcla de lenguaje alto y bajo, y la ironía. Las oposiciones no quedan invertidas de manera que el indígena ocupe el lugar superior, no hay idealización, sino que, o bien se muestra que el contenido de cada categoría puede ser aplicado tanto a los miembros de un grupo como a los del otro,

como ocurre con la oposición limpio/sucio, o bien que la atribución de los rasgos de una categoría a un grupo determinado es insostenible, por ejemplo, el considerar civilizados a los ingleses una vez que la narración los muestra no sólo como responsables de la matanza sino también de las causas que llevan a los indígenas a querer robar ovejas.

En *El fueguino,* a diferencia de *Fuegia,* no hay ningún tipo de cuestionamiento de las oposiciones binarias. Por el contrario, la atribución de los primeros términos de las oposiciones a los ingleses y de los segundos, a los indígenas no presenta fisuras. Estamos ante una novela de corte netamente monológico, es decir, aquella en la que se impone la palabra autorial (Bachtin 1973: 3-32, 41-42, 65-68 y 150-169), que tiene la apariencia de ser una novela polifónica con una multiplicidad de voces y focalizadores, que, en realidad, funcionan para demostrar la tesis del narrador: la misión fue una empresa llena de sentido que resultó exitosa.

Mientras que en *El fueguino* no hay un cuestionamiento de las oposiciones, este sí tiene lugar en *La tierra del fuego*. Al comienzo de la novela los ingleses representan la civilización y los indígenas la barbarie. Pero, a medida que avanza la narración, la oposición queda invertida: Button pasa a ocupar el primer lugar de la jerarquía con respecto a los ingleses y adquiere rasgos de humano. Asimismo Londres pasa de ser el centro del Imperio Británico a representar la barbarie. Lo central se vuelve periférico y lo periférico, Tierra del Fuego, llega a ocupar un lugar central al convertirse en la instancia que posibilita el conocimiento, la construcción identitaria de Guevara. La inversión de las oposición centro/periferia y la adquisición del rasgo de humano por parte del indígena conllevan la inversión de la dicotomía civilización/barbarie.

En cuanto a *Inglaterra, una fábula, se* puede observar que a partir de la contraescritura de *La tempestad,* se propone a Calibán como arquetipo de lo humano, gracias a la riqueza de su lenguaje; también se sugiere que los ingleses son menos humanos, debido a que carecen de la facultad de comprender a los otros, con lo cual Calibán aparece como el paradigma del civilizado. Asimismo *Inglaterra, una fábula* reivindica el estatus de la periferia: es en Tierra del Fuego, en ese lugar y gracias a sus habitantes, donde se produce la salvación. Por lo tanto, las correlaciones entre superior, civilizado y central no se mantienen.

Podríamos considerar, en una primera aproximación, que se produce la inversión de la oposición civilización/salvajismo –y las que en ella se incluyen. Sin embargo, si bien hay una idealización del indígena, que no presenta ningún rasgo negativo, la imagen de los ingleses no es estereotipada: algunos, como Stephen, matan por las ovejas, mientras otros, como la Condesa, sólo quieren el bien de la humanidad. La ficción de Brizuela no polariza el conflicto entre indígenas e ingleses, como las restantes novelas, sino que, por el contrario, propone la mezcla de los diferentes, el reconocimiento de la otredad, como solución a los problemas de explotación. Cali-

bán es el símbolo de la mezcla y de la comprensión entre alteridades, la que se alcanza gracias al arte.

Inglaterra, una fábula al proponer la mezcla, la salvación por el arte y una lógica diferente de la que subyace a las oposiciones, según la cual superior no es necesariamente racional, más que invertirlas, desarma las leyes sobre las que estas se construyen.

Al igual que la novela de Brizuela, la de Perednik propone un cuestionamiento de la lógica que subyace a las oposiciones binarias. En la novela se construye una imagen de Button como ser superior. Pero su superioridad no implica que se le atribuyan los rasgos central, humano, racional, sino que, por el contrario, el más civilizado es periférico, tiene elementos que lo acercan a lo humano y otros, a lo animal, y responde a una lógica intuitiva inspirada en el misticismo. La correlación entre los primeros miembros de las oposiciones no se mantiene, por lo que entendemos que la novela las deconstruye.

Parece subyacer a *Fuegia, Inglaterra, una fábula* y *El silencio de Darwin* una concepción de las oposiciones binarias cercana a la propuesta por Derrida (1972), quien las considera no como el enfrentamiento de dos términos sino como una jerarquía y un orden de subordinación en que el término marginado funciona como un suplemento, señalando las carencias del centro, y muy especialmente, aquello que el centro necesita para definir completamente su identidad. Es por lo tanto una parte integrante del centro, si bien desplazada. El binarismo opera de la misma manera que la escisión y la proyección: el centro expulsa sus ansiedades, contradicciones e irracionalidades hacia el término subordinado, llenándolo con la antítesis de su propia identidad. El otro refleja y representa lo que le es profundamente familiar al centro pero que este proyecta fuera de sí.

En síntesis, las novelas se alejan de una manera unificada de representar a indígenas e ingleses, sugiriendo representaciones que abarcan un amplio espectro, desde aquellas que dan una imagen del indígena como salvaje, el caso de *El fueguino*, hasta las del indígena como un ser superior, el caso de *La tierra del fuego, Inglaterra, una fábula* y *El silencio de Darwin*, pasando por la imagen de un indígena alejado de cualquier extremo, como *Fuegia*. A estas les corresponden imágenes de los ingleses que van desde lo más civilizado, *El fueguino*, a lo más abyecto, como en *Fuegia, La tierra del fuego* y *El silencio de Darwin*, pasando por una imagen alejada de ambos polos en *Inglaterra, una fábula*.

5 Conclusiones

Volviendo al asunto de la identidad entendida como diferencia, se puede considerar que la novela que encasilla al indígena en el mismo lugar de alteridad fundamental que ocupó en el siglo XIX expresa una actitud de aceptación del proyecto fundacional: a partir del tratamiento que en *El fueguino* se le da a las oposiciones y de la valoración que se hace de la supresión de la

diferencia, se aprueba la consideración que acerca de ambos grupos subyace al proyecto fundacional.

Las novelas en las que se toma distancia de la imagen del indígena como bárbaro/salvaje cuestionan de diferentes modos ese proyecto. *Fuegia* pone en duda la lógica que permite clasificar a los ingleses como superiores al mismo tiempo que denuncia el mecanismo económico subyacente por el cual los indígenas son considerados inferiores y exterminados.

La tierra del fuego, con la inversión de las oposiciones, pareciera querer mostrar cómo podría haber sido la historia de haber sido diferente y mejor, es decir, si se hubiera respetado a la alteridad indígena. La elección identitaria del protagonista, su identificación con lo indígena y su rechazo por lo inglés, pueden compararse con la construcción identitaria del país, que eligió el camino contrario. *La tierra del fuego* propone una versión de los hechos en la literatura contraria a la que ocurrió en la historia.

Inglaterra, una fábula, al igual que *Fuegia*, pone en duda la lógica que posibilita la clasificación de los ingleses como superiores y los indígenas como inferiores. Al proponer el reconocimiento de las alteridades, la mezcla y el mestizaje como camino de salvación, implica una crítica del proyecto sobre el que se basó la construcción del Estado argentino, que eligió precisamente el camino contrario, el de la supresión de la alteridad.

El silencio de Darwin –tal como *Fuegia* e *Inglaterra, una fábula*– cuestiona la lógica que permite considerar a los ingleses superiores e inferiores a los indígenas. Al poner en duda la oposición sujeto/objeto y la lógica sobre la que se construye, cuestiona las praxis que en nombre de la dicotomía tuvieron lugar en la historia, entre ellas la del exterminio.

Se puede concluir que estas novelas, a excepción de *El fueguino*, muestran una tendencia al cuestionamiento del proyecto fundacional, un buen comienzo para modificar la actitud de desprecio hacia los diferentes que a partir de ese momento forma parte del discurso del poder en la Argentina.

Bibliografía

Aira, C. 1991. *La liebre.* Buenos Aires: Emecé Editores.

Alberdi, J. B. 1933 [1852]. *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina. Bueno*s Aires: Talleres Gráficos Argentinos.

Bachtin, M. 1973. *Problems of Dostoevsky's poetics.* Ann Arbor, Mich.: Ardis.

Belgrano Rawson, E. 1999 [1991]. *Fuegia.* Buenos Aires: Seix Barral.

Bizzio, S. 2001. *En esa época.* Buenos Aires: Emecé Editores.

Brailovsky, A. E. 1991. *Esta maldita lujuria.* La Habana: Casa de las Américas.

Colombres, A. 1988. Karaí, el héroe: mitopopeya de un zafio que fue en busca de la Tierra Sin Mal. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Derrida, J. 1972. La Pharmacie de Platon. *La dissémination*. París: Éd. Du Seuil. 77-213.

Flawiá de Fernández, N. 2000. Lenguaje y búsqueda identitaria: en torno a la literatura argentina de las últimas décadas del siglo XX. En:http://www.uchile.cl/facultades/filosofia/publicaciones/cyber/cyber14/tx14nflawia.html. Consultado: 20040406.

Genette, G. 1988. *Narrative Discourse Revisited.* Ithaca: Cornell Univ. Press.

Graham-Yooll, A. 2000. *La colonia olvidada: tres siglos de presencia británica en la Argentina*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Iparraguirre, S. 1998. *La tierra del fuego.* Buenos Aires: Alfaguara.

Jostic, S. y A. Lamberti. 2001. Emergencias y nuevas construcciones. La imagen del aborigen en la novelística de las últimas décadas. *Literatura argentina: perspectivas de fin de siglo*. Buenos Aires: Eudeba. 537-547.

Kurlat, S. 2001. La utopía indígena en la literatura argentina de la última década: el caso de Ema, la cautiva de César Aira. En: http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v05/kurlat.html.
Consultado: 20030321.

Lojo, M. R. 1994. *La pasión de los nómades.* Buenos Aires: Editorial Atlántida.

___(1996). La frontera en la narrativa argentina. *Hispamérica*, Vol. 75, Año XXV, Nro. Diciembre. 125-136.

Nicastro, L. D. 1990. *Intangible.* Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Orgambide, P. G. 1997. *Un Caballero en las tierras del sur.* 2ª ed. Buenos Aires: Editorial Atlántida.

Posse, A. 1983. *Los perros del paraíso.* Barcelona: Argos Vergara.

Quijano, A. 1993. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO. 201-246.

REPÚBLICA ARGENTINA. 1994 [1853]. *Constitución Nacional.* En:http://www.senado.gov.ar/web/interes/constitucion/cuerpo1.php. Consultado: 20071015.

Saer, J. J. 2000 [1983]. *El entenado.* Buenos Aires: Seix Barral.

Said, E. W. 1994. *Culture and imperialism.* Nueva York: Vintage Books.

Suleiman, S. R. 1983. Le roman à thése ou l'autorité fictive. París: Puf.

Vega, M. J. 2003. Imperios de papel: introducción a la crítica postcolonial. Barcelona: Crítica.

Viñas, D. 2003. *Indios, ejército y frontera.* Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

Adrián SANTINI

Universidad de Växjö

Mitificación y violencia en Lituma en los Andes *de Mario Vargas Llosa*

1 Introducción

Cuando hablamos de mitificación aludimos a una nueva tendencia de la literatura hispanoamericana contemporánea. Las novelas escritas después de la década del 40 si bien siguen la temática social de las novelas anteriores a esta década, propugnan una renovación estilístico-estructural donde no caben ni la omnisciencia única del narrador decimonónico ni la forma cronológica de presentar los acontecimientos. Esta tendencia a la mitificación se da en el texto a través de dos recursos importantes como la repetición (esquemas míticos clásicos, personajes arquetípicos o hechos legendarios, frases hechas, palabras-clave) y la parodia. Por otra parte, cabe decir que si el tópico del mundo al revés no es ajeno a estos autores tampoco lo es el del hombre privado de identidad que para nada cuenta en una sociedad injusta e impostora.

1.1 La violencia

La mayoría de las veces que se habla de violencia se entiende como un medio subversivo para alcanzar un fin justo. Este tipo de violencia, por consenso jurídico es en definitiva ilegítima. Cabría preguntarse, entonces, si la violencia de las instituciones del estado sería legítima sólo por el hecho de estar garantizada por el poder que la confirma y sancionada como permisible por el derecho jurídico. Podríamos pensar también en la violencia que a veces se ejerce con el fin de sobrevivir (darwinismo social) y admitida por el derecho natural. Y por qué no pensar en el concepto de violencia de la clase obrera (derecho de huelga) como un instrumento natural para alcanzar propósitos que de otra manera no se cumplirían. Y desde otro ángulo, y como contrapartida de lo anterior, se puede observar que ese mismo derecho a la violencia llega a ser anulado, por parte del estado como aparato de gobierno (léase control), mediante la concesión al pueblo de ese derecho de huelga (Benjamin, 1982: 19).

El texto que nos ocupa presenta dos distintos tipos de violencia: una vertical que involucra a un detentador y un sometido; y otra horizontal que opera entre sometidos indigentes o entre individuos de un mismo nivel so-

cial[188]. Trataremos de explicar el valor o la posición de la violencia en el texto en función del tema del laberinto y su tratamiento mediante el recurso de la parodia, pero entendida desde la visión de Bajtin acerca de la carnavalización del texto y una de sus realizaciones como "mundo al revés". Tres tipos de violencia sacrificial veremos a través del análisis: la violencia del sacrificio ritual de la cultura amerindia (quechua/huanca), la violencia del sacrificio revolucionario (paródicamente se la expresa con la frase hecha de "el granito de arena" cuya función heteroglósica la desarrollaremos en la última parte de este trabajo), y la violencia del ritual del mito de la eucaristía cristiana que exige el sacrificio de una víctima propiciatoria.

1.2 El laberinto

El tema del laberinto en *Lituma en Los Andes*[189] se presenta de dos formas: una física y otra síquica. La forma síquica es la que presenta más variantes y puede aparecer como más problemática conforme el lector se aventure en el texto. En relación con el tipo síquico, surge la fábula básica que consiste en la investigación policial que el cabo Lituma realiza en torno a las misteriosas desapariciones de personas en la sierra peruana. Las fábulas que derivan durante el curso de las pesquisas de Lituma son de carácter secundario pero no menos importantes para la dirección de la fábula básica pues tienen que ver con el proceso de laberintización al que el texto se somete por parte del, o los narradores. Se supone que los autores de estas desapariciones son los militantes de la guerrilla armada maoísta "Sendero Luminoso". Pero Lituma deja caer su sospecha sobre otros actantes como por ejemplo en una pareja compuesta por Dionisio, un hombre de comportamiento ambiguo y disoluto, junto a Adriana, su mujer, que en el campamento minero tiene fama de bruja.

Por otro lado, la tensión permanente producida por el temor a que Sendero Luminoso se presente un día en el campamento para ajusticiar a los dos policías, también condiciona una situación laberíntica a nivel síquico y que se expresa por el miedo que esta supuesta amenaza infunde. Además, los cotilleos acerca de la existencia de seres mitológicos, como los "pishtacos" descritos como seres infrahumanos que chupan la grasa y secan el ce-

---

[188] El sociólogo de la literatura chileno Ariel Dorfman, en su libro *Imaginación y violencia en América* (1972), categoriza la violencia en tres grupos: la vertical o social, la horizontal e individual y la inespacial e interior Nosotros nos serviremos de las dos primeras categorías.

[189] En 1983, Vargas Llosa preside la Comisión de Investigación del caso Uchuraccay. En este caso, en el que mueren asesinados ocho periodistas supuestamente ajusticiados por el movimiento maoísta Sendero Luminoso, se llega a la conclusión de que quienes realmente llevan a cabo el crimen habían sido campesinos del lugar que confundieron los implementos de trabajo de los periodistas (cámaras, trípodes, filmadoras) con armas de fuego. La horrible masacre perpetrada en defensa personal contra los confundidos "guerrilleros" de hecho ya es una situación laberíntica para los comisionados y proporcionaría más tarde la idea de novelar el miedo de los campesinos ante las violentas incursiones de la guerrilla senderista (véase, la página electrónica de Augusto Wong Campos: *Mario Vargas Llosa polémicamente epónim* [http://www.geocities.com/Paris/2102/index.html]).

rebro de sus víctimas, también contribuyen a densificar la situación laberíntica anterior.

Laberíntica también es la forma cómo Carreño entra en contacto con la que ahora es su novia. Mercedes es una prostituta que acompaña a un narcotraficante. Carreño es el guardaespaldas del narcotraficante. Quien le ha encomendado esa misión es su padrino un comandante que está metido en el asunto de la droga y proporciona protección a los traficantes. Se cuela con esta información una acusación contra la corrupción de las fuerzas del orden que ya habíamos visto en *Pantaleón y las visitadoras* (1973). Lo desconcertante es que Carreño (en el capítulo I) mata al narcotraficante pues entiende que éste está torturando sádicamente a la prostituta (29). Posteriormente, en el capítulo II y luego de algunas secuencias intercaladas con cambios de niveles espacio-temporales, es Mercedes quien explica a Carreño que jamás hubo maltrato de parte del traficante, sino que todo era una simulación para estimular sexualmente al Chancho, apodo del narcotraficante (59). Sobre este punto del relato la versión creída por Carreño y que lo obliga a actuar, obedeciendo a su ética profesional de Guardia Civil, corresponde, junto a los otros acontecimientos expuestos más arriba, a una situación laberíntica de "mundo al revés", por efecto del empleo deliberado del "dato escondido" en hipérbaton, por usar la propia denominación que el mismo autor asigna a esta técnica de omisión momentánea de información (Vargas Llosa, 1997: 131).

Por último, se nos hace partícipe expresamente de un laberinto de tipo físico situado en las grutas de una montaña y donde habita un "pishtaco". Esta presentación física es una resonancia del mito clásico griego que involucra a las figuras del Minotauro y a Teseus, el héroe que supera el laberinto.

Nos centraremos, además, en la expresión paródica del narrador pues su naturaleza es digna de atención en cuanto a la explicación del término mitificación.

2 Análisis

2.1 El narrador

La narración pendula entre varios narradores pero predomina uno omnisciente de tercera persona que alterna entre diálogos directos e indirectos, indirectos libres, dramáticos (los menos) y los típicos diálogos telescópicos ampliamente utilizados y desarrollados en obras anteriores como *La ciudad y los perros*, *Conversación en La Catedral* y *La casa verde*, técnica que Vargas Llosa las toma del cine, según lo que nos informa el investigador peruano José Miguel Oviedo (1982: 172, 292) ya que el autor también ha sido el adaptador cinemetográfico de sus propias novelas puestas en pantalla. Por lo tanto estamos frente a una marca de estilo que caracteriza al narrador peruano. En *Lituma en Los Andes* el empleo del diálogo telescópico es más medido lo que proporciona un efecto de mayor eficacia narrativa que

beneficia directamente la lectura puesto que la prodigalidad de tales diálogos en novelas anteriores aumenta el grado de laberintización en el texto.

También hay un narrador de primera persona que se supone que tiene por narratario a los mineros congregados en la cantina (180-184, 209-215).

2.1.2 La parodia y el laberinto. La narración es altamente paródica. Observemos una descripción físico-etopéyica de Dionisio:

> El cantinero tenía la cabeza baja […]. Lituma veía el mechón de pelos blancos entre las cerdas oscuras y alborotadas. Recordó la borrachera de Fiestas Patrias, en la atestada cantina. Dionisio, como una uva, los ojos malevolentes, incitaba a todos a bailar entre hombres: su tema de cada noche. Iba y venía de grupo en grupo, brincando, bailoteando, picoteando de las copas y las botellas, sirviendo mulitas de pisco y a ratos imitando a un oso. De pronto se bajó el pantalón. Lituma volvió a oír la risa de doña Adriana, las carcajadas de los peones y vio, de nuevo, las nalgas chorreadas del cantinero (101-102).

La secuencia está tomada de un encuentro entre Lituma y el cantinero. Lituma le interroga sobre el asunto de las desapariciones. El policía intuye que Dionisio sabe más de lo que él ha podido esclarecer, cuestión que ante sus ojos el cantinero aparece como el principal sospechoso. Dionisio es descrito como un promotor de vida disoluta y es quien enseña a beber alcohol, a divertirse, y a liberar toda suerte de instintos entre los mineros. Esto es interesante porque el interrogatorio de Lituma queda aún más en sombras cuando el cantinero cuando menciona a los de la guerrilla como responsables, también hace referencia a un operador de excepción, un ser extraordinario, directamente relacionado con el laberinto, porque es un personaje tomado de las creencias mítico-religiosas altiplánicas:

> Esos socavones se sostienen de milagro. Al menor paso en falso se viene el derrumbe. Además los túneles están llenos de gases. Sí, ahí deben estar todavia, en ese laberinto, si no se los comió el muki […] el diablito de las minas, el vengador de los cerros explotados por la codicia de los humanos. Mata sólo a los mineros […]. [Los senderistas] no sólo odian a los cachacos. También a los que chupan y cachan, a los que hacen chupar y cachar a los demás. A los que se divierten, a pesar de las desgracias. Estamos condenados a las pedradas nosotros también. Hay que irse (102).

El texto alude al sistema que los senderistas usan para matar a su enemigos: revientan las cabezas con piedras. Otro dato interesante es que el muki mata sólo al minero. Si bien es cierto que el cantinero no aporta mucha información, sí se puede ver que dentro de lo que dice existe una diatriba contra la guerrilla senderista. Sobre este punto volveremos cuando analicemos la función del diálogo en el texto y la presencia de un supuesto narrador subyacente a estos diálogos que influye en la dirección de la información.

Ya se ha visto que Dionisio, es presentado como un ser marginal, definitivamente distinto al resto, y además se expresa, mediante la superstición, en términos del laberinto donde el denominador común es la deformación.

Téngase esta otra descripción de Dionisio durante sus años de juventud cuando aún no ha llegado al campamento y vivía de las giras que realizaba por todo el país con un grupo de danzantes. Así dice Adriana:

> […] entonces había muchas mujeres en Naccos. Y cuando pasaba por aquí Dionisio con sus danzantes y sus locas, se ponían medio locas ellas también. Maridos y padres les rajaban los lomos a fuetazos para que no se desmandasen, pero igual corrían tras él.
>
> ¿Qué tenía que se dejaban embrujar así por un borrachín gordinflón? Fama, leyenda, misterio, alegría, don profético, botellones de perfumado pisco de Ica y un soberano pichulón? ¿Quieren más que eso? Era conocidísimo en toda la sierra, no había ferias ni fiestas ni velorio de principal en los pueblos de Junín, Ayacucho, Huancavelica y Apurímac sin él […]. Los contrataban de todas partes […] pese a la mala fama que tenían. ¿Mala fama de qué? De hacer cosas sucias y ser engendros de Satán […]. Eran las malas lenguas de los párrocos, sobre todo. Tenían celos de Diosnisio y se vengaban de su popularidad calumniándolo […]. Atendía a los clientes y salía a bailar y contagiaba a todos su alegría […] Cantaba, brincaba, saltaba, tocaba el charango, soplaba la quena, brindaba, gritaba, chasqueaba los platillos, aporreaba el tambor. Horas de horas, sin cansarse nunca. Horas de horas, poniéndose y quitándose las máscaras del Carnaval de Jauja, hasta que todo Naccos era un remolino de gente borracha y feliz […] (241-242).

Casi en los mismos términos es descrita Adriana; veamos un ejemplo:

> Gruesa, amorfa, sumida en sus harapos de ropavejera, con sólo las protuberantes caderas recordando al mundo que eso era una mujer, la bruja hablaba sin la menor emoción, como por cumplir una formalidad, mostrando que en el fondo no le preocupaba lo que pudiera ocurrirle (143).

La descripción proviene de un narrador de tercera persona pero que cambia a un estilo indirecto libre reproduciendo la subjetividad del personaje Lituma. “La bruja hablaba sin la menor emoción”, es una aserción que proviene de un narrador personal y subjetivo que no puede ser otro que Lituma.

Adriana es considerada bruja porque adivina la suerte con el naipe y cartas astrológicas; lee también el destino en las líneas de las manos y en la actividad de aventar hojas de coca (38). Ayuda a su marido en la cantina y tiene una edad difícil de definir. También es descrita en términos casi goyescos, como un fantoche:

> La señora Adriana volvió a reírse, con su risa amarga y desafiante. Hizo una mueca que le tomó toda la boca, como esas caras que los adultos deforman para divertir a los niños (139). Y casi al comienzo de la novela: […] con su

> mano regordeta se alzó el ruedo de la falda hasta la cara y se sonó la nariz, dejando al descubierto dos pantorrillas gruesas y blancuzcas (42).

En relación con la caracterización de bruja que se da a este personaje debemos decir que Dionisio es quien la introduce al arte de curar y de la adivinación, pero que Adriana presenta cualidades que la delinean con dotes excepcionales ya desde sus años de moza como veremos a continuación. El texto dice que Adriana había sido conviviente de Timoteo Fajardo que al saber de la existencia de un pishtaco cebado que vivía en unas grutas en Quenka, se traslada desde Ayacucho hasta este lugar dispuesto a enfrentársele.

Adriana es además una de las voces narradoras del texto y como ya adelantáramos su narratario son los clientes mineros de la cantina. Es ella la que entrega mediante varias incrustaciones narrativas la más completa información acerca de Dionisio haciéndolo aparecer como una deformación casi calcada del dios griego y sobre todo hay que relacionarla con otra historia incrustada sobre el pishtaco Salcedo cuya morada es descrita en función del laberinto.

2.1.3 Timoteo Fajardo y el pishtaco Salcedo. Timoteo se caracteriza carnavalescamente por tener una descomunal nariz. El texto dice hiperbólicamente que "hacía latir sus narices como dos bocas" (214). Adriana da cuenta de la receta que Timoteo tiene para acercarse al pishtaco sin que éste lo sienta: "[…] un diente de ajo, una pizca de sal, un pedazo de pan seco, una bolita de caca de burro" y que una muchacha virgen lo orine a la altura del corazón.

Las grutas donde vive el pishtaco gigante Salcedo, nótese lo de gigante, son caracterizadas de la siguiente manera:

> Eran tan grandes y enredadas que nadie había podido explorarlas del todo. Los pasadizos se desdoblaban, subían, bajaban, se torcían, ramificándose y trenzándose como raíces de eucalipto. Y, además de murciélagos, había galerías con miasmas ponzoñosas que ningún humano podía respirar sin envenenarse (214).

¿Cómo saldría Timoteo de la gruta? Adriana que es la doncella que orina sobre Timoteo exorcizándolo, encuentra la solución: en un perol, le prepara una pócima purgante. Veamos cómo se describe la peligrosa aventura de Timoteo, el narigón por boca de Adriana:

> Su narizota me dio la ocurrencia. Le preparé un chupe espeso bien picante con ese ají verde que cura el estreñimiento de los más aguantados. Se tomó toda la olla y se contuvo hasta que su estómago quería reventar. Sólo entonces entró a la cueva (214).

El interior de la gruta se describe sin una pizca de iluminación. Timoteo debe avanzar a oscuras. Cada cierto tiempo e impedido por las telarañas y el vuelo incesante de los murciélagos debe detenerse, se baja el pantalón y

evacua el vientre. Luego reemprende el camino hasta que divisa una pequeña luz que lo orienta hasta el aposento del pishtaco que duerme entre tres doncellas esclavas. Fajardo degolla al pishtaco gigante y regresa a la boca de la gruta guiado sólo por el olor de su propio excremento y así regresa al pueblo salvando también a las tres muchachas esclavas (214-215). Apelando al papel del narrador de esta incrustación vemos de entrada que es un narrador representado pero que contrariamente a la naturaleza de este tipo de narrador exhibe total omnisciencia, por lo tanto no faltaríamos a la verdad si sospechamos en un disfraz de un narrador omnisciente cuyo conocimiento es hasta ubicuo ¿una nueva intrusión del autor cognitivo (autor implícito como estrategia organizadora del texto)? En segundo lugar, la posición *ulterior*[190] de la instancia narrativa nos indica un cambio en el nivel espacial (el suceso se desarrolla en Quenka) y otro en el nivel temporal (Adriana era una joven doncella). Además de estos dos cambios de niveles, existe un tercero que dice relación con el nivel de realidad. El nivel de realidad de la existencia del pishtaco no corresponde al mundo empírico de "representación real", sino a otro fantástico de "representación mítica". Con todo, habida cuenta de este alcance heteroglósico, y, por supuesto, polifónico si no se escamotea el dato de que el cuento maravilloso del pishtaco muestra elementos típicos del género de la poesía folclórica europea, así y todo, los cambios de niveles si bien un tanto abruptos en relación al resto del texto (espacial, temporal y de realidad), están tan bien ensamblados que el poder de persuasión es absolutamente plausible a los ojos atentos de cualquier lector.

Como se puede apreciar, el hilo de Ariadna lo proporciona Adriana con su perol de purgantes, situación que confirma que la recreación narrativa del laberinto del Minotauro de Creta goza de un exacerbado grado de carnavalización. Lo interesante es saber cómo Timoteo, paralelo de Teseo, llega a convertirse en un cazapishtaco. He aquí una fábula secundaria que da pie a la del pishtaco Salcedo.

El texto nos dice que en Naccos se empezaba a despedir a los mineros por el agotamiento del mineral y que los pishtacos solían aparecer en los lugares "donde las cosas [comenzaban] a ir mal" (181). La gente de Naccos se siente recelosa y su desconfianza aumenta cuando un hombre de nombre Juan Apaza, oriundo de Huasicancha, guachimán de profesión, gordo de complexión comienza repentinamente a sentirse raro, con la sensación de estarse vaciando por dentro:

> Cuando se murió, un par de semanas después, se había encogido y adelgazado tanto que parecía un niño enclenque de diez años (181).

[190] Esta nomenclatura es de Gerard Genette (1990: 217) y la establece desde el tiempo presente como punto de partida de la enunciación: "ulterior" es la narración en tiempo pasado; "predictiva" es la que se sirve del futuro; "simultánea", en tiempo presente, donde los momentos de la acción (ficción) coinciden con los de la narración; "intercalada" que como se indica se "intercalan" los modos anteriores en los momentos de la acción.

Una siguiente víctima será Sebastián amigo de Timoteo, que sufre los mismos síntomas del guachimán: pérdida de peso, de la memoria y por último encogimiento y muerte. De allí nace el interés obsesionado de Timoteo el narigón por cazar pishtacos. Lo sorprendente de estas historias de pishtacos es que el texto repetidamente las relaciona con cadáveres, sangre y excrementos como algo inherente a estos seres sobrenaturales (215). Nótese cómo se describe el pishtaco que seca el cuerpo de Sebastián: "Era un foráneo blancón, de barbita color cucaracha y ojos claros" (183). Eso justifica el recelo que produce un personaje que sea rubio, de ojos claros y hasta un albino, como el texto describe en la página (149). Es también interesante la teoría que tienen los mineros acerca de la utilización de la grasa o aceites humanos. El texto dice que los pishtacos seguramente guardan su reserva de manteca humana porque:

> Será que la necesitan, allá, en Lima, o en los Estados Unidos, para aceitar las nuevas máquinas, los cohetes que mandan a la luna por ejemplo. Dicen que no hay gasolina ni aceite que haga funcionar tan bien los inventos científicos como la manteca de los runa (184).

Como el lector puede apreciar el pishtaco es un actante descrito como foráneo, su aspecto de gringo es atribuible a una de las encarnaciones que toma a veces el diablo para engañar a los humanos: "forastero agringado que cojea (150)". El pishtaco no forma parte de la comunidad y, en segundo lugar, es un ser que a diferencia de un vampiro lo que aprovecha de sus víctimas es la grasa y no la sangre, pero eso no significa que sus víctimas no mueran a corto plazo. En relación con las víctimas del pishtaco que el texto presenta, se debe decir que también son foráneos: la pareja de franceses, la señora d'Harcourt (Lima), Pedrito Tinoco (Abancay), Casimiro Huarcaya (Yauli), Medardo Llantac (Andamarca). Los tres últimos mencionados si son ciudadanos peruanos, hay que remarcar que no son oriundos del poblado de Naccos, donde suceden sus desapariciones. Este detalle hace que estas tres víctimas aparezcan como *pharmakos* cuyos sacrificios tienen la misión de aplacar la furia de los "apus" (dioses protectores de cerros y montañas) que envían "huaycos" (aludes, derrumbes). Otra creencia es la existencia de diablitos "los mukis" que cuidan el interior de las minas y que parecen servir a los apus como vigilantes de la moral y las buenas costumbres ya que pueden llegar a vengarse de los humanos cuando éstos pecan de codicia, visitan burdeles o se exceden con el alcohol. Este dato es interesante en el sentido de que contribuye a la laberintización del texto pues quien, según las pesquisas de Lituma, incita a los sacrificios humanos en honor de los "apus" es Dionisio, el personaje más desenfrenado que enseña a beber a los mineros instigándolos a prácticas sexuales reñidas con las buenas costumbres propiciadas por los propios "apus". El texto propone a Dionisio con un papel de Judas que entrega a la víctima sacrificial (Girard, 1983: 57) con un beso: un claro eco bíblico (264). Otro paralelo bíblico, aunque paródico, al que incita

Dionisio es la carnavalesca eucaristía con la que despiden a sus tres víctimas: comulgan ingiriendo los testículos de las víctimas antes de arrojar los cuerpos al socavón de la mina. Este salvaje acontecimiento se puede ver como una resonancia del mismo motivo mítico de la eucaristía usado por José Donoso en *Casa de campo* (1978)[191].

2.1.4 La laberinticidad de la violencia. De todas estas desapariciones, la única que ocurre en el tiempo de la narración es la de Medardo Llantac[192]. Con la narración de este acontecimiento comienza un narrador omnisciente de tercera persona a exponer los pasos de las pesquisas que realizará el cabo Lituma. Es en Andamarca donde Casimiro Huarcaya, (nombre original de Medardo Llantac) escapa de una masacre popular instigada por la guerrilla de Sendero Luminoso. Los poblanos dirigidos por los senderistas llevan a cabo un juicio popular donde se condena a muerte en primer lugar a las autoridades civiles del pueblo. En segundo lugar son también masacrados los usureros, los alcohólicos y por último, los "inmorales". Casimiro se salva gracias a una colitis que si no le dejaba dormir, le supo prevenir de la llegada de los senderistas a Andamarca. El teniente-gobernador que obligado a salir a hacer sus necesidades cerca de la pared divisoria entre su casa y el cementerio se salva saltando la tapia y escondiéndose en la tumba de un familiar recién sepultado. Abrazado al cadáver de su pariente permanece todo el día esperando las primeras horas de la noche para poder escapar amparado por la oscuridad. El motivo es clásico y nos evoca la obra de Alejandro Dumas *El Conde de Montecristo* (1845), donde el protagonista Edmond Dantès logra escapar, después de veinte años de presidio, desde una cárcel inexpugnable metiéndose en el saco-mortaja de otro preso que acaba de morir y será arrojado al mar. Este motivo es una de las tantas variantes tomadas del repertorio folclórico oral europeo y que sirve a Giovanni Boccaccio (1313-1375) en la recreación que hace en el primer cuento de la novena jornada del *Decamerón* (1348-1353). Como se puede ver, estas situaciones de escape son de por sí macabras y, por eso mismo, laberínticas. Otro rasgo laberíntico del texto se puede ver cuando la normal convivencia en el pueblo se altera con la formación de un tribunal popular propuesto por la guerrilla y al cual los pobladores podían llegar a hacer las más inverosímiles acusaciones contra vecinos, incluso de cargos y crímenes nunca ocurridos. Si la convivencia se hace irrespirable, más irreconciliable y laberíntica aún se torna la situación cuando, después de la masacre, llega el ejército y el

[191] Sobre este motivo mítico, a propósito de esta obra esta obra de Donoso, recomendamos la lecttura de nuestro trabajo *La migración del símbolo*, Santiago de Chile, Red Internacional del Libro, 2000, pp. 47-67.

[192] Siguiendo al investigador francés Jean Ricardou (1967: 161) situamos los acontecimientos según la relación que guardan los sucesos narrados entre el momento que ocurren y el momento de la voz que los enuncia (tiempo de la enunciación y tiempo del enunciado). Es condición para el acto narrativo la existencia de dos ejes temporales: el tiempo de la narración que proviene del orden con el cual el autor presenta la obra (argumento o trama) y el tiempo de la ficción que ordena el material en forma cronológica (fábula).

pueblo es interrogado acerca de los hechos. Es importante hacer notar que el texto nos dice que la milicia senderista "no participó en las ejecuciones" (78), sólo animaban a los aldeanos con discursos e himnos revolucionarios:

> Los ajusticiaron [aldeanos] poniéndoles de rodillas y apoyándoles la cabeza en el brocal del pozo de agua. Los tenían bien sujetos mientras los vecinos, pasando en fila, los chancaban con las piedras que recogían de la construcción, junto a la casa comunal […] (78).

Sin embargo, después de los interrogatorios del ejército, donde también todo el mundo debió acudir a entregar su versión de verdad de los hechos ocurridos, la hostilidad entre vecinos se hizo tal que se acusaban unos a otros de "asesinos, cómplices, terroristas, calumniadores, traidores, cobardes […]" (84). Y cuando el alférez que dirige las tropas del ejército decide castigar a todo el pueblo por su participación en los hechos, el vecindario todo declara que los senderistas los habían forzado

> […] poniéndoles las metralletas y las pistolas en las cabezas, diciendo que degollarían a los niños como a chanchos sin no empuñaban las piedras. Se contradecían, se interrumpían, disentían, y terminaban acusándose e insultándose unos a otros. El alférez los miraba con lástima (85).

Como vemos lo laberíntico se aprecia en la contradicción de los hechos: los senderistas exhortan, no participan. Para el alférez, los aldeanos son seres marginales y salvajes, dignos del más absoluto desprecio. Los nueve dirigentes acusados por el pueblo serán trasladados a Puquio pero no llegan jamás a destino pues el ejército los hará desaparecer en el trayecto.

Este tipo de violencia (vertical), tan ignominioso como el anterior, empleado por el ejército es una forma de poder con fines jurídicos (defender/establecer orden) y su larguísimo brazo no admite juzgar "las más brutales intervenciones" y tampoco no es raro que a sangre y fuego se pronuncie sobre los sectores sociales más indigentes (cf. Benjamin, 1982: 26-27).

Por otro lado, parece ser que el resentimiento y revanchismo (violencia horizontal) son factores que rebajan al habitante del pueblo y que el poco sentido de culpabilidad que pueda caberles, es lo que les confunde y les condena. En todo caso esa confusión es parte del laberinticismo síquico del personaje.

Las desapariciones de las otras víctimas ocurren en el tiempo de la ficción y serán compiladas en la pesquisa de Lituma mediante una especie de narración en cuentagotas de varios focos narrativos. Entre algunos de estos narradores están Carreño, Dionisio, Adriana, por nombrar a algunos, y, por último, quien coloca el último "granito de arena" para el esclarecimiento de los hechos es un minero borracho que sólo aparece en el capítulo titulado Epílogo, con el cual termina la novela.

2.1.5 Fábulas de Pedrito Tinoco y Casimiro Huarcaya. Pedrito Tinoco es mudo de nacimiento. Se dice que no es oriundo de Abancay. Apenas unos días después de nacer, su madre con el ánimo de deshacerse del estorbo indeseado recién venido al mundo, le abandona a las puertas de la parroquia del pueblo de Abancay. He aquí, un primer acto de violencia para con un recién nacido, dejado a la más completa indefensión. El texto nos dice que: "Chisme o verdad nadie supo nunca en Abancay otra cosa de Pedrito Tinoco. Los vecinos recordaban que desde niño había dormido con los perros y las gallinas del párroco (malas lenguas decían también que éste era su padre)" (47). El origen del personaje es, como se puede apreciar, ya laberíntico: las habladurías achacan al cura de ser el verdadero progenitor del niño. Al cura servirá de barrendero, campanero y monaguillo. Y a la muerte de su bienhechor comienza a vivir en la calle. Su manera de sobrevivir también es laberíntica en el sentido de que lleva una existencia descentrada y no fija. Realiza oficios diversos de cargador, lustrabotas, barrendero, ayudante y reemplazante de serenos, carteros, recogedores de basura, cuidante de puestos del mercado…Dormía donde lo pillaba la noche (establos, sacristías, bancos de la plaza). Comía gracias a la lástima que inspiraba en los vecinos. Andaba siempre descalzo con un poncho raído, unos pantalones heredados de alguien puesto que no correspondían a su talla y sujetos a la cintura con una cuerda (47-48).

A la fuerza, junto a otros jóvenes es enrolado al ejército para hacer el servicio militar. Otro acto de violencia. Walter Benjamin (1982: 23) define la violencia del militarismo definiendo el servicio militar obligatorio como una coacción hacia el uso obligado y universal de la violencia como medio para los fines del estado. Veamos cómo el texto muestra el pronunciamiento vertical y arbitrario de la violencia del ejército para con los jóvenes del pueblo:

> ¿Cómo podía hacer el servicio militar alguien que […] ni siquiera había aprendido a hablar, sólo a sonreír con esa cara de muchachón que no sabe qué le dicen, ni quién es ni dónde está? Pero los soldados no dieron su brazo a torcer y se lo llevaron con los jóvenes *capturados a lazo* en las cantinas, las chicherías, los cines y el estadio de la ciudad. En el cuartel, lo raparon, lo desnudaron, a manguerazos le dieron el primer baño completo de su vida y lo enfundaron en un uniforme caqui y unos botines a los que no se acostumbró (48) [énfasis nuestro].

Obsérvese el método disuasivo que usa el ejército para inculcar "las responsabilidades cívicas y el amor a la patria" a la población joven.

Pedrito desertará a la cuarta semana de ser enrolado y huye a la sierra. La razón que lo lleva a desertar el texto la atribuye al hecho de no acostumbrarse jamás a la incomodidad que le producían los botines. La parodicidad de esta situación se realza con la aserción de que "lo vieron [sus compañeros reclutas] caminar como si fuera cojo o paralítico" (48). Una vez fuera del cuartel, se refugia en Auquipata bajo la protección de una familia contratada

por el estado peruano para criar y cuidar vicuñas para el fomento turístico de la región. Al principio, llegaron los turistas por lo novedoso de la reserva. Pero después de un tiempo tanto los turistas como el gobierno se desentendieron de las vicuñas y sus cuidadores hasta el punto que éstos, abrumados por el incumplimiento de sus jornales, agarraron sus pocas pertenencias y regresaron a Auquipata. Sólo el mudito siguió fielmente atendiendo la reserva de vicuñas. Hasta allí llega Sendero Luminoso y acribillará a todas las vicuñas aduciendo que de esa manera se exterminan las reservas del enemigo (estado) (51-57). La masacre de los pobres animales se lleva a cabo bajo las desesperadas e infructuosas protestas del mudito. Los guerrilleros aducen que no debe oponerse ante tal misión que la historia les ha impuesto tanto a ellos como al pobre mudo puesto que su realización aunque sea un salvajismo es aportar un "grano de arena" (53) a la lucha contra los gobernantes de turno y enemigos del pueblo.

Después de la incursión de los guerrilleros llega el ejército. Se produce con esto unaq situación de mundo al revés: Pedrito Tinoco será torturado confundiéndosele como senderista o colaboracionista. Este acto de barbarie lo realiza el ejército con tal de sonsacar información acerca de los senderistas. Por suerte, algunos concriptos oriundos de Abancay, en medio de la tortura, reconocen al pobre idiota mudo de Abancay. Y desde entonces, Carreño enrolado entre esos soldados, se lo trae al puesto minero de Naccos donde ha sido asignado como subalterno del cabo Lituma. Todavía estamos en el tiempo de la ficción. En el campamento minero de Naccos Pedro Tinoco será sacrificado a los "apus" o dioses de las montañas. El sacrificado incomunicado con el mundo de afuera como lo es por su condición de sordo mudo y retardado mental, deberá interceder como un ser puro ante las fuerzas del más allá con el fin de que no se acaben las actividades laborales del campamento minero.

El caso de Casimiro es como sigue. Si Pedrito Tinoco es un ser distinto a sus congéneres, también lo es Casimiro: es albino. Proveniente de un pueblo dónde todos los habitantes, incluso sus padres y hermanos eran morenos y de ojos negros, el niño Casimiro es el blanco de la burla generalizada. Su propio padre sospecha de no ser el progenitor del mirlo blanco y por ello hace clara discriminación de trato entre el niño Casimiro y sus hermanos: "fuera de encargarle las tareas más pesadas, a la menor falta lo molía a zurriagazos" (150).

Debido a los malos tratos, a los quince años se escapa del pueblo (Yauli) con un comerciante viajero al que ayudaba a cargar y descargar las mercancías y a venderlas en el mercado. Al lado don Pericles Chalhuanca, nombre del comerciante, su vida cambia radicalmente. Don Pericles se jactaba de su fama de gallo padrón y de haber sembrado por todas las comarcas, en las que comerciaba, un montón de hijos e hijas bastardos abandonados a su suerte (157). Envalentonado con los alardes machistas de su jefe, Casimiro viola y deja encinta a Asunta, una muchacha menor de edad que conoce durante una fiesta de un pueblo de la comarca. Cuando la muchacha

lo pone al corriente de la situación, Casimiro las emprende contra ella arguyendo que ese hijo no era de él, pero a pesar de todo, le entrega un dinero con el fin de que se haga un aborto. Este gesto último hace inferir al lector que Casimiro está reconociendo algo que acaba de negar y que sin embargo lo compromete. Téngase en cuenta el paralelismo de la situación con las sospechas de su propio padre, acerca de la ilegitimidad del hijo albino. No obstante, esta nueva situación de "mundo al revés" (inversión de roles) Casimiro escapa del lugar siguiendo el consejo de don Pericles de que en situaciones tales, lo mejor, es no dejarse agarrar: de esa manera se desentenderá de toda responsabilidad. Pero su conciencia no lo deja tranquilo; tal vez con el recuerdo de las burlas sufridas en su infancia por su condición de albino, el hecho de ser estigmatizado incluso por su padre de haber sido el fruto de algún desliz de su madre[193], comienza a buscar a la muchacha, obsesionadamente, por todos los pueblos de la comarca, pero sin conseguirlo. Un día es atacado por un grupo de parroquianos que le insultan y golpean brutalmente diciéndole que es "pishtaco" y que deben matarlo antes que él les mate a ellos (156). Cuando ya se creía perdido lo salva un grupo armado. En las filas de esos guerrilleros reconoce a la muchacha que antes había violado. Ella explica a los involucrados en el hecho violento y a sus compañeros de armas que es un simple albino y no un "pishtaco". También lo acusa de la violación. La muchacha que pudo vengarse, a pesar de todo, le salva la vida. Después de este percance Casimiro llegará a Naccos (158). Según la información de Dionisio, la desaparición de Casimiro habría ocurrido al autoproclamarse él mismo como "pishtaco", situación a la que incurría cuando se excedía en la bebida, amenazando a los supersticiosos mineros de que un buen día les rebanaría los sesos y les chuparía la sangre. El sentido de autoconservación (Darwinismo social) de los supersticiosos mineros es aprovechado por Dionisio y Adriana para convencer a la chusma, en bien propio, a consumar un acto bestial de sacrificio a los "apus". (65).

En la línea de lo que analizamos, es necesario tener en cuenta que Sendero Luminoso ajusticia tanto a los "vendepatrias" como a los comprapatrias: entre estos últimos se cuentan los regímenes imperialistas norteamericano y soviético, que fomentan no sólo "el individualismo egoísta burgués", sino también el "adormecimiento del espíritu combativo de las masas" (79). Según el texto, la guerrilla senderista sostiene que el imperialismo extranjero interfiere sobre la moral y las buenas costumbres del pueblo por eso entre los que hay que combatir también están *los malos ciudadanos que comenten abusos contra los más débiles, los parásitos sociales, los maridos*

[193] El texto dice que el nacimiento del albino produce repetidas desavenencias entre sus padres. Se hacen resaltar las sospechas del padre sobre la madre, pero en ningún momento se da la idea de que éste sospeche de violación. Creemos ver en la desconfianza del padre una soterrada manifestación de violencia.. Es necesario agregar que según del derecho romano es punible el adulterio de la mujer, pero no el del hombre. Frente a esta cuestión la mujer no tiene los mismos derechos que el hombre, incluso si miramos este fenómeno en las sociedades matrilineales (Jack Goody 1969: 24; citado por Bill Overton 1996: 2).

y esposas adúlteros, los maridos que maltratan a sus mujeres, los pedófilos, las prostitutas, los homosexuales, los narcotraficantes y los borrachos [énfasis nuestro] (79-80). Atendiendo a este grueso curriculum, Casimiro, como ofensor social, debía ser ajusticiado en el acto por la guerrilla, sin embargo se salva gracias a la intervención humanitaria de la que fue en su tiempo víctima de su prepotencia machista. Esto que parece una contradicción hay que verlo desde dos ángulos distintos. Casimiro también es una víctima de la violencia pues ha sido reprimido desde niño y aprende en carne propia a ejercer la violencia sobre otros más débiles (violencia horizontal)[194]. Por otro lado si la muchacha le perdona la vida se puede inferir que sí existe un hijo de Casimiro y por tal razón la muchacha no puede matar al que es su padre. Ese mismo movimiento inferencial del lector (Eco, 1981: 39) rellena la información que el texto calla y hace saber que los padrinos (los Gallirgos) que se hacen cargo de la muchacha encinta son quienes la enrolan en la guerrilla senderista, pues cuando Casimiro va a buscarla a casa de sus padrinos en Andahuaylas, el vecindario le asegura que esa familia jamás ha vivido en el pueblo (156). Con intención de redondear toda esta faramalla, digamos que todos estos ofensores sociales están en la lista negra de la guerrilla y el texto, mediante múltiples narradores, da cuenta de cómo van siendo eliminados gracias al "granito de arena (53, 81) de colaboración que los aldeanos deben aportar al movimiento de purificación revolucionaria so pena de ser ellos también acusados de enemigos del pueblo (81-85).

2.1.6 ¿Del diálogo al metálogo? Si bien es cierto que la novela se inicia con un narrador omnisciente de tercera persona, éste da paso a diálogos dramáticos mezclados con diálogos directos y luego recaba en un estilo indirecto libro, cuestión que entrega paulatinamente, la palabra a un narrador personal bastante subjetivo, aunque por momentos, casi siempre las secuencias son vueltas a fiscalizar por el narrador exterior omnisciente. Existen además secuencias monológicas tanto de Dionisio como de Adriana donde no es difícil reconocer la existencia subyacente de un narrador ideológico que ordena el laberinto de los acontecimientos proporcionando una cierta dirección en los sucesos. Esta dirección tiene relación con los tres tipos de sacrificios antes mencionados: el sacrificio ritual amerindio, el revolucionario y el mítico cristiano de la eucaristía.

---

[194] En un artículo de *El País* del 24 de enero de 1994, se habla de una entrevista que Victoria Ramírez hace a Carmen Olmedo, con motivo del tema de las "casas de acogida" para mujeres maltratadas por sus maridos. Carmen Olmedo, directora del Instituto Andaluz de la Mujer pudo conocer de cerca el comportamiento de un niño cuyo padre maltrataba a su madre y a su hermana. Lo anecdótico del caso es que el niño recibía un trato normal de parte del padre, seguramente por ser varón. Sin embargo cuando llega la familia maltratada a la casa de acogida, el niño comenzó a maltratar a las mujeres del grupo. Lo que queremos decir con este ejemplo es que al parecer no es condición necesaria el ser maltratado para convertirse en un ser violento dentro del grupo familiar. Da la impresión de que el niño en forma automática cree que asumir su rol masculino es copiar la actitud grosera y prepotente del padre.

Ya en el comienzo de la narración el narrador en estilo indirecto libre describe al serrano en función de sus creencias fundadas en un respeto mítico-religioso hacia la naturaleza: "Se oían truenos a lo lejos, retumbando en las montañas con unos ronquidos entrecortados que subían de esas entrañas de la tierra que […] creían pobladas de toros, serpientes, cóndores y espíritus. ¿De veras lo indios creen en eso? Claro, mi cabo, si hasta les rezan y les ponen ofrendas ¿No ha visto los platitos de comida que les dejan en las abras de la cordillera?" (13). La prosopopeya indica claramente a la naturaleza como a un ser vivo que infunde temor y respeto al mismo tiempo. Con tal de alcanzar la armonía entre hombre y naturaleza les ponen ofrendas. Esta afirmación puesta en boca del adjunto Carreño será retomada más adelante por Adriana dándole otro sentido de mayor drasticidad:

> [Hay que d]esenojarlos, distraerlos. No con esas ofrendas de los indios [los] montoncitos de piedras, esas florecitas, esos animalitos, no sirven de nada. Ni esos chorros de chicha que derraman […] les matan a veces un carnero, una vicuña. Tonterías. Estará bien para tiempos normales, no para éstos. A ellos lo que les gusta es el humano (45).

Adriana se refiere a los "apus", los dioses de las montañas que envían "huaycos" (derrumbes, aludes) para castigar la soberbia humana. Adriana habla de "ellos", sin decir sus nombres directamente, tal vez impelida por el respeto que infunden esas divinidades, tal vez por el plan de dirección del narrador ideológico subyacente de imponer una cierta economía de información con la intención de establecer un diseño laberíntico a la narración. Es otro personaje (el ingeniero Paul Stirmsson) en otra secuencia quien explicará la importancia y el rol que el serrano indígena asigna a estos actantes divinos:

> Cada elevación de los Andes, por chiquita que sea, tiene su diosecillo protector. Cuando llegaron los españoles y destruyeron los ídolos […] y bautizaron a los indios y prohibieron los cultos paganos, creyeron que esas idolatrías se acabarían. Lo cierto es que, entreveradas con los ritos cristianos, siguen vigentes. Los apus deciden la vida y la muerte en estas tierras (174).

A estos dioses van dirigidas las ofrendas de los mineros, dádivas que según Adriana ya no bastan en tiempos que amenazan al obrero con el cese de las actividades en las minas. En Naccos se abre una nueva carretera que sacaría al poblado del aislamiento. Dionisio y Adriana manipulan los ánimos de los trabajadores para realizar sacrificios humanos. Esta información se aclara al final de la novela por boca de un minero borracho Las ofrendas humanas que según Adriana obrarían con una mayor eficacia ante los "apus", era costumbre de los chancas y huancas que como explica el ingeniero danés Stirmsson eran un pueblo que sometidos por los incas fueron prácticamente exterminados o diseminados por el altiplano. Un pueblo que ayudó a los españoles en contra de los incas creyendo que así lograrían nuevamente su

libertad y resultó que el tratamiento que recibieron de los invasores europeos fue un yugo peor que el de los incas (175-179). Este mismo personaje nos pone al tanto de la costumbre de los chancas de usar las vísceras humanas: hígados, riñones, sesos que se comían en sus ceremonias rituales bebiendo chicha de maíz (170). Stirmsson informa que los huancas no hacían estas cosas por crueldad, sino movidos por una convicción religiosa. Toda vez que los huancas abrían un camino realizaban sacrificios humanos:

> Era su manera de mostrar su respeto a esos espíritus del monte, de la tierra, a los que iban a perturbar. Lo hacían para que no tomaran represalias contra ellos. Para asegurar su supervivencia. Par que no hubiera derrumbes, huaycos […]. Todo era decidido por una voluntad superior, a la que había que ganarse con sacrificios (180).

El cabo Lituma sólo comenta lacónicamente esta información del danés diciendo que "Eso mismo que usted dice se lo oí una vez a doña Adriana" (180).

Esto corrobora lo que anteriormente ha dicho Stirmsson. El invasor creía haber borrado de cuajo las creencias primitivas cuando en el fondo éstas seguían viviendo y coexistiendo de modo irracional, movido sólo por el temor que infunde una fuerza superior que decide sobre hombres y objetos. Las piedras usadas como armas sacrificiales por los senderistas podrían corresponderse con el mito inca que transforma las piedras de la montaña en guerreros que diezman la población de la nación huanca. El sacrificio triple de Naccos durante la construcción de la carretera guarda su contrapartida con el sacrificio huanca de la apertura de caminos. Por otro lado el acto de canibalismo de Naccos donde se comen los órganos sexuales de los sacrificados es un paralelo carnavalesco con el sacrificio de Cristo convertido en cordero sacrificial para quitar los pecados e impurezas del ser humano.

Toda esta información traída con un cuentagotas es lo que hace inferir al lector que las creencias chancas/huancas siguen aún "vigentes" como dice la cita arriba anotada. La tragedia de estas gentes protagonistas del relato es fruto de la complejidad del sincretismo cultural que han heredado a través de los siglos ahondado por la dejadez de gobiernos explotadores e impostores cuyo paso por la historia siembra la marginalidad y el abandono en que viven las grandes masas tanto en las urbes como en sector rural.

Téngase esta otra cita que dice relación con la elección de Pedrito Tinoco como la víctima sacrificial:

> […] su espíritu servicial y la frugalidad de su vida le ganaron la aceptación de la gente. su silencio, su eterna sonrisa, su permanente disposición a hacer lo que le pedían, *su aire de estar ya en el mundo de los desencarnados, le daban aureola de santo. Los comuneros lo trataban con respeto y distancia, conscientes de que, por más que compartieran sus trabajos y sus fiestas, no era uno de ellos* (49) [énfasis nuestro].

Sin embargo la elección de las otras dos víctimas sacrificadas en el campamento de Naccos no presenta las características por las que ha sido elegido el mudito. Casimiro Huarcaya es sacrificado porque, como ya se ha dicho (4.1), infunde terror y desconfianza entre los mineros; Medardo Llantac es considerado "impuro" por el hecho de haber cambiado de identidad (41). Según el personaje Adriana, el cambiarse el nombre que a uno le dan al nacer, es un acto de cobardía. Culturalmente debería aludir esta afirmación a la supresión de las antiguas divinidades y la implantación de otras durante la conquista española, cuestión que trajo la rebautización obligatoria con nombres cristianos de todos los indígenas sometidos. A pesar de que esto no ocurrió exento de violencia, el hecho de aceptar sin más las nuevas identidades impuestas sería un acto de sumisión y traición. Obsérvese lo que se dice de Pedrito Tinoco en su encuentro con los senderistas:

> Les dio la bienvenida, sonriéndoles con su cara alelada, haciéndoles venias, inclinando la cabeza en señal de respeto.
> –No debes agacharte de esa manera. No debes ser servil. No saludes como si fuéramos "señores". Somos tus iguales. Somos como tú (52).

Creemos que esta información del narrador tiene que ver con la nueva realidad que se impone con la conquista de los territorios indígenas cuestión que se puede resumir en la dicotomía "sometimiento/resistencia". Según el texto el "ser servil" es asumir la nueva identidad impuesta por el detentador. Su contrapartida ancilar que corresponde a quienes oponen resistencia, implica incluso entregar la vida si fuese necesario. Esta cuestión que se resume con el cliché grotesco del "granito de arena" muestra el alcance de la violencia del sacrificio revolucionario, que si implica "la pequeña muerte" a la que alude el personaje de José María Arguedas, Rendón Wilka en *Todas las sangres* (1964) (cf. Dorfman 1972: 19), lo que enaltece esa parte *light* del sacrificio es la inmortalidad del gesto heroico rescatado y canonizado, al mismo tiempo, por la memoria colectiva. "La pequeña muerte" del personaje de Arguedas alude al texto de Neruda "Alturas de Macchu Picchu" que corresponde a la segunda parte del *Canto General* (empezado en 1938 y concluido en 1950). En la tercera estrofa de "Alturas de Macchu Picchu" podemos leer: "El ser como *el maíz se desgranaba* en *el inacabable/ granero de los hechos perdidos*, de los acontecimientos/ miserables, del uno al siete, al ocho,/ y *no una muerte*, sino *muchas muertes* llegaba a cada uno:/ *cada día una muerte pequeña*, polvo, gusano, lámpara/ que se apaga en el lodo del suburbio, *una pequeña muerte* de/ alas gruesas" (subrayado nuestro). Nótese que el grano de maíz ha sido reemplazado por el grano de arena, y con "inacabable granero de los hechos perdidos", Neruda también parece aludir la absurda realidad a la que están condenados los pueblos americanos y en la permanecen inmersos tanto los personajes de Arguedas como los de Vargas Llosa. De modo que cuando el autor cognitivo elige utilizar un narrador omnisciente lo hace probablemente con una intención bastante clara y

para que el texto, al tomar esa dirección, no se detenga allí. Parece decirnos también que el "grano de arena" o "la pequeña muerte" en la historia americana siempre ha sido un gesto de estoicismo ciego, desorientado y condenado al fracaso; que en algún punto del camino la violencia del violento se revierte contra él mismo enajenándolo. Se cuestiona, además, la función de la Historia ante el hombre "sin voz" (simbolizado por el idiota sordomudo Pedrito Tinoco) y su injustificable acopio de muertes inútiles (203-108).

Ahora bien, si ahondamos en el carácter heteroglósico de la frase cliché del "granito de arena", vemos su primera aparición en el texto en la página 53, y la segunda, en la página 81. La segunda aparición es paródica en relación con la primera. En la página 53 proviene de un guerrillero senderista mientras que la repetición posterior la realiza un narrador de tercera persona omnisciente, por lo tanto estamos frente a un "autor cognitivo" (Krysinski 1998: 57) que establece[195], paralelamente con las voces de los personajes que dialogan, otra voz homofónica cuya función no es otra que manipular las actividades semánticas y semióticas del discurso. Lo que manipula también este autor cognitivo es la estructura del texto. Los personajes si dialogan no comparten el mismo código, cuestión que anula todo intento de realización de diálogo entre los personajes, según el principio de "interpenetrabilidad", señalado por Mukarovski, de dos mundos opuestos como condición necesaria para el diálogo (citado por Krysinski 1998: 50). Por lo tanto la actividad semántica propuesta por el autor es una manipulación de la estructura textual que como dijimos se corresponde al laberinto clásico de la novela policial. En la misma línea de Krysinski (1998: 51) que nos pone al alcance una definición de Gregory Bateson acerca del metálogo como "una conversación acerca de un tema polémico de modo que quienes conversan no discuten tan sólo el problema sino que la estructura de la discusión en su totalidad se corresponde también con el tema en discusión"[196]. Estamos pues frente a un metálogo: el tema de la narración es la pesquisa policial acerca de tres individuos desaparecidos misteriosamente; la estructura de este texto altamente dialógico es laberíntica, a tono con lo que se expone por boca de varios narradores. Sin embargo, tenemos que admitir que el dialogismo presente en el texto no constituye un principio de cooperación en el nivel semántico del texto. Si partimos del supuesto de que el metálogo de la novela monológica cuyo narrador personal echa mano a una infinidad de recursos para presentarse enmascarado mediante diálogos, como sería el caso de la novela que nos preocupa, se puede ver que debajo de dichos diálogos subyace una conciencia ideológica rectora. La conciencia

[195] Hacemos notar que Krysinski usa la denominación de "narrador cognitivo", cuestión que nos obliga a advertir al lector que no se debería confundir los roles de "narrador" con "autor implícito", inmanencia en el texto del autor real, pero sin tiempo ni lugar.

[196] Esta definición de metálogo se toma de un cita textual que Krysinski (1998: 51) dice haber obtenido del libro de Bateson *Steps to an Ecology of Mind* (1973). (*Pasos hacia una ecología de la mente*). Esta misma definición la hemos encontrado en otra obra de Bateson (1986: 7) titulada *Metaloger*.

subyacente realiza cambios metatexuales/metasemánticos sobre los implicados reales en los diálogos y sobre el mensaje oculto del lenguaje (cf. Krysinski 1998: 56) como la repetición narrativa de un acontecimiento y la inmediata contradicción del mismo, el fragmentarismo narrativo, la reticencia de la información, la deformación carnavalesca, el doble sentido, la anagnórisis. Esta conciencia manipuladora del autor cognitivo nos conduce por un laberinto de acontecimientos trágicos que en nada justifican su razón de ser y su intención no es otra que llamar la atención del lector cognitivamente mediante un posible proyecto ideológico que cree necesario comunicar: la denuncia anticlerical, antimilitar, antidogmática, antisectarista, la corrupción de las autoridades, la mojigatería moral, la marginalidad de la violencia en todos sus géneros. De igual modo se puede ver atisbos del autor cognitivo subyaciendo en los parlamentos del cabo Lituma en relación con la violencia desbordada que se vive en el país:

> El periódico decía que […] una mujer vio a cuatro gringos con batas blancas llevándose un niño; que apareció el cadáver de otro, sin ojitos, en una acequia y que los roba ojos le habían puesto cincuenta dólares en el bolsillo (187).

La polémica queda abierta ante el lector luego de haber sido familiarizado con las explicaciones históricas del ingeniero danés acerca de la pericia de los huancas en la técnica de extirpación de órganos. La diferencia reside en que los huancas realizaban estas operaciones por convicciones religioso-politeístas para vivir en armonía con sus dioses (supra). Ahora el narrador establece un paralelo de situaciones donde la posición filosófico-religiosa de la nación huanca es reemplazada por el desbocado deseo de hacer dinero de manera fácil despojando a individuos menores de edad e indefensos (léase hombre sin voz). De manera que lo que rige ahora es un dios único consubstanciado en compañías transnacionales cuyo metálico registro llamado don Dinero no sólo compra territorios sino también, "voces" de quienes les avivan el pandero. De quienes privados de la más absoluta ética profesional se trasforman en traficantes de órganos humanos vendiendo al mejor postor los "ojos" de las futuras generaciones de recambio.

Vargas Llosa reconduce el proceso de mitificación de su novela eligiendo una variante metalógica o metadialógica, que en su particularidad permite llevar más allá las posibilidades del discurso narrativo de la novela autobiográfica testimonial de modo que la denuncia implícita o explícita se ofrece al lector mediante una innovación y mejor utilización del género. La mitificación se da mediante el procedimiento de repetir ciertos acontecimientos como aquel que nos pone al tanto del asesinato del narcotraficante a manos de Guardia Civil; su efecto de "mundo al revés" contribuye a la laberintización del texto. La repetición del macabro despojo de órganos humanos como los ojos de un niño que pueden registrar y dar testimonio de lo que son testigos en la Historia del Perú y que si bien se da sólo a lo largo de

dos páginas (186-187) en un diálogo entre Lituma y su ayudante y que mediante un cambio de nivel espacio-temporal incluye otro diálogo entre el guardia civil, Mercedes y un chofer que los traslada hasta Lima; es decir, si hay interrupción en la información del acontecimiento, se debe a que hay un cambio de nivel tanto espacial como temporal de lo narrado, cuestión que también contribuye a la laberintización del relato. En relación con este macabro hecho, podemos, además, sospechar que detrás de la voz del cabo Lituma que comenta a su ayudante: "–Algo grave está pasando en este país, Tomasito" (186), pareciera disfrazarse un autor cognitivo que con este guiño empuja al texto en dirección a una bonanza menos propicia al laberinto y a las aguas revueltas. Por último, la repetición del cliché del "granito de arena" está más orientada a parodiar la idealización del estoicismo del sacrificio revolucionario. Nótese además que el capítulo II donde aparece por primera vez el cliché del "grano de arena" comienza justamente con la frase: "TODAS ESAS MUERTES les resbalan a los serranos" (35). Si nos fijamos en la grafía del encabezamiento de la frase, da la impresión de que el uso de las mayúsculas también apunta a remarcar la alusión al título de la novela de José María Arguedas *Todas las sangres*, donde se habla del cliché de la "pequeña muerte" del protagonista Rendón Wilka y que puede corresponder al "granito de arena" aportado por éste al movimiento de reivindicación popular.

Recogiendo lo que antes habíamos dicho acerca de lo que Vargas Llosa mismo ha declarado como básico y decisivo en la formación de un escritor: el compromiso del hombre con un mundo en el cual está pero se siente desplazado, creemos hacernos eco también de las afirmaciones anteriores de Birger Angvik (1997: 3) e Inger Enkvist (1987: 8-9) cuando atribuyen a Vargas Llosa el hecho de verse impelido a preferir un tipo de novela donde el material autobiográfico es su materia de sondeo. En esta línea se debe admitir que un proyecto de esta naturaleza también emplaza al lector a buscar las raíces de ese material inevitablemente traumático de la "experiencia personal". El lector es lanzado entonces a la aventura de un texto cuyo fluir es el alud homofónico y correntoso de una voz fiscalizadora y expresivamente coherente con la verdad que sostiene y sus propios demonios a los que se debe. Decimos también con José Luis Martín (1979: 75) que el afán de Vargas Llosa no es otro que adecuar la estructura y el lenguaje de su texto a su particular visión de mundo. En esto vemos que la problematización tan compleja, fragmentaria y contradictoria del tema que se discute en el texto, da como resultado una suerte de laberintización textual. Este estilo particular logrado mediante la transposición técnica del material transforma el mensaje de mera información documental a obra artístico-literaria en todo su trascendental significado. La adecuación de técnicas de experimentación al servicio de temas tan incómodos como la manifestación de la violencia con todos sus recovecos hace que la tradicional bifurcación "forma y fondo" quede por fin derogada ya que la una está implícita en el otro y viceversa (Vargas Llosa 1997: 34; Martín 1979: 25). Si hemos separado el fondo de la

forma, lo hemos hecho sólo como una estrategia de trabajo, cuestión sólo explicable por razones analíticas ya que esta separación, en realidad, es imposible: lo que un texto nos cuenta es inseparable de la forma cómo se cuenta.

3 Conclusiones

Creemos que esta información del narrador tiene que ver con la nueva realidad que se impone con la conquista de los territorios indígenas cuestión que se puede resumir en la dicotomía "sometimiento/resistencia". Según el texto el "ser servil" es asumir la nueva identidad impuesta por el detentador. Su contrapartida ancilar que corresponde a quienes oponen resistencia, implica incluso entregar la vida si fuese necesario. Esta cuestión que se resume con el cliché grotesco del "granito de arena" muestra el alcance de la violencia del sacrificio revolucionario, que si implica "la pequeña muerte" a la que alude el personaje de José María Arguedas, Rendón Wilka en *Todas las sangres* (1964) (cf. Dorfman 1972: 19), lo que enaltece esa parte *light* del sacrificio es la inmortalidad del gesto heroico rescatado y canonizado, al mismo tiempo, por la memoria colectiva. "La pequeña muerte" del personaje de Arguedas alude al texto de Neruda "Alturas de Macchu Picchu" que corresponde a la segunda parte del *Canto General* (empezado en 1938 y concluido en 1950). En la tercera estrofa de "Alturas de Macchu Picchu" podemos leer: "El ser como *el maíz se desgranaba* en *el inacabable/ granero de los hechos perdidos*, de los acontecimientos/ miserables, del uno al siete, al ocho,/ y *no una muerte*, sino *muchas muertes* llegaba a cada uno:/ *cada día una muerte pequeña*, polvo, gusano, lámpara/ que se apaga en el lodo del suburbio, *una pequeña muerte* de/ alas gruesas" (subrayado nuestro). Nótese que el grano de maíz ha sido reemplazado por el grano de arena, y con "inacabable granero de los hechos perdidos", Neruda también parece aludir la absurda realidad a la que están condenados los pueblos americanos y en la que permanecen inmersos tanto los personajes de Arguedas como los de Vargas Llosa. De modo que cuando el autor cognitivo elige utilizar un narrador omnisciente lo hace probablemente con una intención bastante clara y para que el texto, al tomar esa dirección, no se detenga allí. Parece decirnos también que el "grano de arena" o "la pequeña muerte" en la historia americana siempre ha sido un gesto de estoicismo ciego, desorientado y condenado al fracaso; que en algún punto del camino la violencia del violento se revierte contra él mismo enajenándolo. Se cuestiona, además, la función de la Historia ante el hombre "sin voz" (simbolizado por el idiota sordomudo Pedrito Tinoco) y su injustificable acopio de muertes inútiles (203-108).

Ahora bien, si ahondamos en el carácter heteroglósico de la frase cliché del "granito de arena", vemos su primera aparición en el texto en la página 53, y la segunda, en la página 81. La segunda aparición es paródica en relación con la primera. En la página 53 proviene de un guerrillero senderista mientras que la repetición posterior la realiza un narrador de tercera

persona omnisciente, por lo tanto estamos frente a un "autor cognitivo" (Krysinski 1998: 57) que establece, paralelamente con las voces de los personajes que dialogan, otra voz homofónica cuya función no es otra que manipular las actividades semánticas y semióticas del discurso.

Bibliografía

Angvik, B. 1997. *A Novelist Who Feeds on Social Carrion*. San José: Editorial Porvenir.

Bateson, G. 1978. *Steps to an Ecology of Mind*. London & Toronto: Granada Publishing Limited.

___1986. *Metaloger*. Goteborg: Bokförlaget Korpen.

Benjamin, W. 1982. *Para una crítica de la violencia*. Puebla/México D.F: Premiá editores.

Bourry, F. 1995. "Mario Vargas Llosa: Lituma en los Andes". *Caravelle (Cahiers du Monde hispanique et luso-bresilien)*, nr. 64, sommaire.

Dorfman, A. 1972. Imaginación y violencia en América: Ensayos sobre Borges, Asturias, Carpentier, García Márquez, Rulfo, Arguedas, Vargas Llosa. Barcelona: Editorial Anagrama.

Enkvist, I. 1987. *Las técnicas narrativas de Vargas Llosa*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis (XXXVI).

Eco, U.1981. *Lector in fibula*. Barcelona: Lumen.

Genette, G. 1990. *Narrative Discourse: Essay in Method*. New York: Cornell University Press.

Girard, R.1983. *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.

Goody, J.1969. *Comparative Studies in Kinship*. London: Routledge and Kegan Paul.

Harss, L. y B. Dohmann. 1981. *Los nuestros*. Buenos Aires: Edit. Sudamericana.

Krysinski, W. 1998, *La novela en sus modernidades a favor y en contra de Bajtin*. Frankfurt & Madrid: Vervuert verlag/Iberoamericana.

Martín, J. L. 1979. La narrativa de Vargas Llosa: Acercamiento estilístico. Madrid: Gredos.

Neruda, P. 1974. *Pablo Neruda: Poesía I*. Bilbao: Editorial Noguer.

Overton, B. 1996. The Novel of Female Adultery: Love and Gender in Continental European Fiction, 1830-1900. New York: St. Martin's Press.

Oviedo, J. M. 1982. *Mario Vargas Llosa: la invención de una realidad*. Barcelona: Seix Barral.

Ramírez, V. 1994. "El enemigo en casa". *El País*, 24 de enero.

Reed Doob, P. 1990. *The Idea of the Labyrinth from Classical Antiquity through the Middle Ages*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press.

Santini, A. 2000. *La migración del símbolo: La función del mito en siete textos hispánicos*. Santiago de Chile: Editorial Red Internacional del Libro.

Sánchez Arnosi, M. 1994. “La libertad creadora”. *Cuadernos Hispanoamericanos*, nr. 529, marzo.

Vargas Llosa, M. 1971a. *García Márquez: Historia de un deicidio*. Barcelona: Barral Editores.

___1971b. *La historia secreta de una novela*. Barcelona: Tusquets Editor.

___1993. *Lituma en los Andes*. Barcelona: Planeta.

___1997. *Cartas a un joven novelista*. Barcelona: Ariel/Planeta.

Victoria THÖRNRYD

Universidad de Linköping

La diferencia entre subversión y trastrocación y su implicancia ética en cinco cuentos de Ángeles Mastretta

1 Introducción

Mujeres de ojos grandes[197] se compone de breves relatos sobre mujeres ambientados en México entre los años treinta y cincuenta. Los cuentos se pueden ver como un intento de representación de lo históricamente *no dicho* o silenciado, de ahí que el carácter privado de los mismos se imponga sobre lo público. Nos interesa esta obra literaria en cuanto manifestación discursiva de carácter *repetido*[198] (Lausberg) que conlleva una propuesta reiterativa de desplazamiento, el que afecta no sólo los roles de la mujer y del hombre sino también la escala axiológica.

1.1 Conceptos básicos

En este estudio queremos hacer una reflexión sobre la diferencia que existe entre los conceptos de *subvertir* y *trastrocar* como manifestaciones transgresoras[199] de las normas y valores del discurso patriarcal[200].

1.2 Objetivo e hipótesis

El objetivo de este breve estudio es elucidar cuál es la fuerza discursiva que adquieren los términos anteriormente mencionados con el propósito de ver las posibles implicancias éticas que se producen al desplazar el valor de la *fidelidad* en el plano textual.

---

[197] De ahora en adelante abreviaremos el título del libro como *MOG*.

[198] Lausberg refiriéndose al tradicional *discurso repetido* señala que: "toda sociedad de suficiente intensidad conoce discursos de uso repetido, que son un instrumentos social para mantener la plenitud y continuidad del orden social y, con frecuencia son asimismo instrumento de la necesaria caracterización del ser humano. Explica que básicamente, tres son los discursos repetidos: 1) las leyes como norma de derecho sagrado (litúrgicas) y profano, 2) los documentos de carácter jurídico y 3) los discursos fijados por evocación repetida. Aquí se ubicaría la "Literatura" y la "Poesía" (1995: 20). Esto es relevante aquí en cuanto Mastretta se apropia de la retórica tradicional para imponer su discurso transgresor.

[199] Entendemos por trangresión el hecho de quebrantar, violar un precepto, ley o estatuto.

[200] La definición de estos conceptos aparece en los apartados 2 y 2.1 respectivamente.

Nuestra *hipótesis de lectura* (Eco) es que en los cuentos aquí analizados no es suficiente *subvertir*, sino que es preciso: a) *trastrocar* para que se produzca un efecto desestructurador del discurso hegemónico patriarcal. b) Dicha trastrocación surge como un *discurso repetido*, inserto en diferentes relatos y situaciones. En este sentido, Mastretta se apropiaría de la retórica del discurso tradicional para imponer un discurso transgresor, aspirando así a un cambio del paradigma discursivo dominante. Se puede decir que la trastrocación de los valores, en el plano textual, nos enfrenta inevitablemente a nuevos presupuestos éticos y, subsecuentemente, a una revisión de la constitución de la cultura. Es necesario enfatizar que Mastretta se vale constantemente del *humor* al abordar la problemática de la liberación de sus personajes, por lo que intentaremos tener presente también este factor en el análisis.

1.2.1 Teoría empleada. Para realizar esta breve investigación nos valdremos de la teoría de Gilbert y Gubar sobre la deconstrucción del "eterno femenino", según ellas "La estrategia literaria de la mujer consiste en 'asaltar y revisar, destruir y reconstruir las imágenes de la mujer que hemos heredado de la literatura masculina, especialmente…las polaridades paradigmáticas del ángel y del monstruo" (en Moi 1995: 70)[201]. Para ellas, la configuración de la *voz dual* del "ángel y el monstruo, la dulce heroina y la loca rabiosa son aspectos de la propia imagen de la autora" (*ibidem*: 71). Esta imagen dual es importante, puesto que no sólo se da entre la relación autor-texto, sino también en la configuración interna de las protagonistas trastrocadoras. Nos apoyaremos además en la teoría de Marcela Lagarde (1997) sobre los cautiverios de las mujeres, la que utilizaremos cada vez que sea necesario.

2 La subversión como transgresión

La palabra subversión viene de *subvertere* y significa transtornar, revolver, destruir. Dice Lagarde que los hechos subversivos no tocan la esencia del poder, en cambio las acciones trastrocadoras fundan la destrucción de los poderes. De acuerdo a esto, la subversión no tiene el mismo alcance que la trastrocación, puesto que es una forma de protesta tímida que no modifica esencialmente la identidad de las mujeres. Aunque, según ella misma afirma, la fuerza de la subversión es importante y necesaria, ya que "en general las mujeres van de la subversión al hecho trastrocador y esa articulación es la que permite elaborar y difundir críticas, propuestas y formas de vida experimentadas por ellas mismas de una nueva condición humana" (1997: 913).

Uno de los casos de subversión de *MOG* sería el de la tía Carmen (49-52) que, como la mayoría de las mujeres de esta obra, representa el arquetipo de la *madresposa*, que se caracteriza por "la abnegación, la sumi-

[201] El binomio ángel/monstruo es perfectamente comparable con el de madresposa/prostituta, como se denominaría a la esposa infiel de los cuentos que aquí nos ocuparán.

sión, la capacidad empática, la resignación, la paciencia, y *la vivencia bajo una ética de dolor y sacrificio*", y que se desprende de una concepción "de feminidad como el de 'un ser para otros' " (Meza 1997: 3). El subrayado que hemos hecho de la cita, obedece a que la *ética* es precisamente uno de los aspectos que nos interesa vigilar en este estudio, ya que aparece reiteradamente cuestionado en los cuentos de *MOG*.

La historia de la tía Carmen se inicia cuando ella se ha enterado, por medio de un chisme, que su marido la engaña con otra mujer. Ante la impotencia de la situación, Carmen cesa sus actividades cotidianas y se niega a continuar con su vida de *madresposa* y es por ello ingresada en una casa de orates.

La madre de Carmen, quien junto con la suegra y la cuñada de ésta deciden su hospitalización, no comprende el "abandono" que su hija ha hecho del hogar y de sus hijos. Una voz resignada proveniente de sus sesenta y cinco años de experiencia recuerda y acusa: "como si no hicieran lo mismo todos los hombres".

La única visita que Carmen recibe es la de Fernanda, quien la rescata del lugar inculcándole que: "el cariño no se gasta", al tiempo que *relativiza* la difícil situación de Carmen con su marido explicándole que: "se ve mal tener menos de un marido", pero "se ve peor tener más de uno" (p. 51), aludiendo *irónicamente* con esto al problema en que ella misma se encuentra. Carmen acepta finalmente su situación y decide seguir viviendo bajo las condiciones que "la Divina Providencia" le ha designado (p. 52).

Se podría decir que la causa de la subversión de la tía Carmen surge como una protesta ante el daño que le causa el chisme, pero no como una reacción ante la opresión que la afecta. Su subversión puede ser considerada como una *negativa momentánea a la feminidad* (Lagarde) tradicionalmente concebida, ya que su forma de protesta se podría ver como una huelga ante el desprestigo, pero no como un reclamo de su libertad. Esto se puede observar con claridad, cuando en el penúltimo párrafo del cuento repite las palabras de Fernanda: "El cariño no se gasta. No se gasta el cariño. Por eso Manuel me dijo que a mí me quería tanto como a la otra. Qué horrror! Pero también: qué me importa, qué hago vuelta loca con los chismes, si estaba yo en mi casa haciendo buenos ruidos" (p. 52). Carmen no llega a constituirse en sujeto porque se adapta al reducido espacio de acción que le ofrece la sociedad patriarcal.

Su resignación se sustenta en el discurso eclesiástico, como otra manifestación de la dominación masculina. Dicha influencia hace que la subordinada situación que Carmen vive a diario, sea aceptada como algo natural, analicemos sus propias palabras: "ni uno más ni menos de los que me asignó la Divina Providencia. Si Manuel tiene para más, Dios lo bendiga" (p. 52). Carmen necesita creer en el discurso de la Iglesia para no sucumbir. Fernanda comprende la situación precaria de su amiga y le presta su apoyo,

se identifica con ella y, finalmente, la prepara para el encuentro con el marido como si se estuviera adornando a sí misma[202].

Nuala Finnegan (2001: 1006), refiriéndose a la influencia del catolicismo-machismo en el contexto mexicano, señala que "the oppressive conventions of Catholicism and *machismo* often conspire to elevate and, at the same time, denigrate the image of the 'abnegada mujercita mexicana' " y más adelante agrega que las mujeres:

> /…/ are the vehicles through which the existing tyrannical power structures are perpetuated and upheld. The metaphor works to illustrate the perpetuation of politically corrupt systems of power end the contribution of women to this process. This raises the crucial question of the complicity of women in the maintenance of the systems of power that oppress them, an issue that is central to the work of these writers (*ibidem*: 1006).

La fe ciega que Carmen tiene en el sistema de poder se ve claramente cuando ella, una vez recuparada de su "huelga momentánea", duda y cuestiona su propia conducta, llegando a victimizar al esposo al llamarlo: "Pobre Manuel" (p. 51). Como el lector puede ver, una de las estrategias más usadas para desestabilizar el discurso hegemónico y evidenciar sus contradicciones es la *ironía*, la que con su recurrencia va guiando la lectura crítica que el lector atento debe hacer de estos textos.

Similar al caso de Carmen es la experiencia de la tía Mariana (p. 157-162), quien tampoco es capaz de asumir su situación de sujeto con derecho a exigir igualdad de condiciones. El mal de la tía Mariana es su mala consciencia y el temor al qué dirán, así lo revelan los *comentarios hiperbólicos* de la narradora cuando dice: "nada la salvaría del linchamiento colectivo. Viva la quemarían en el atrio de la catedral o en el zócalo, todos los adoradores de su adorable marido" (p. 160) Y, aunque al final del cuento comprueba que su marido también tiene una amante, para alivar su conciencia, opta por jugar el papel de víctima ante los demás. Mariana no acaba con la relación de su amante de Chilipo, ya que su refrigerador siguió siempre repleto de quesos, sino que la guarda recelosamente en secreto.

Como subversiva, logra romper con la opresión sexual en el ámbito privado, pero no con los códigos sociales. En lugar de eso, prefiere mantener las apariencias para quedar bien con los demás, esto se puede ver con claridad en el siguiente comentario:

[202] Marcela Lagarde (1997: 826) piensa que para superar la feminidad dominante es importante "identificarse con otras mujeres a partir de la condición compartida como vía para lograr el reconocimiento de unas mujeres en las otras y la superación de la competencia y la envidia, es decir, la enemistad histórica entre ellas".

> ”Durante años, la ciudad habló de la dulzura con que Mariana había sobrellevado el romance de su marido con Amelia Berumen. Lo que nadie pudo entender nunca fue cómo ni siquiera durante esos meses de pena ella interrumpió su absurda costumbre de ir hasta Chipilo a comprar los quesos de la semana” (p. 162).

El tono *irónico* de la narradora revela el carácter acomodaticio que adquieren los valores en el mundo patriarcal, donde se ve con buenos ojos la infidelidad masculina, pero no la femenina. También se hace una crítica al rol de la mujer como mantenedora y continuadora de la mentalidad patriarcal.

Resumiendo, podemos decir que a la tía Mariana le falta fuerza para superar su cautiverio, por eso no logra liberarse del todo la opresión masculina, su temor al chisme y a la sanción social son más fuertes que su integridad de persona, por eso decide, a diferencia de su marido, seguir el camino de la doble vida: una privada, que lleva con su amante, y una pública, de mártir, que lleva con su marido.

Tanto el cuento de la tía Carmen como el de Mariana confirman las palabras de Gilbert y Gubar, cuando afirman que: “las escritoras se identifican con las autodefiniciones que el machismo les ha inculcado, y al mismo tiempo las revisan” y, de esta manera, “alteran el significado en virtud de su propia identificación con él. El sentimiento de inferioridad de la autora suele ser la causa de que la bruja-loca-monstruosa sea una transformación tan crucial del propio Yo de la autora” (en Moi 1995: 71), la monstruosidad en el caso de estos personajes femeninos estaría en que siguen resignadamente el juego del sistema opresor.

2.1 La trastrocación de la ‘fidelidad’ como transgresión

Como ya hemos podido ver, hay varios cuentos en *MOG* en donde el valor de la fidelidad aparece problematizado. El primero de ellos es el relato de la tía Leonor (p. 9-15), quien tuvo que renunciar en su juventud al amor de su primo hermano Sergio por el temor, infundido por su abuela, de caer en una relación incestuosa. Leonor se casa con un notario y tiene tres hijos con él, pero después de muchos años se reencuentra con Sergio y, como antaño, visitan la casa de la abuela en donde comen nísperos, recuerdan el pasado y reanudan su inacaba relación amorosa uniéndose sexualmente.

Al analizar el concepto de *trastrocación*, que se compone de *tras* por *trans* en sentido de cambio, y trocar de cambiar, con el sentido de mudar el ser o estado de una cosa dándole otro diferente del que tenía (Lagarde 812), se puede afirmar que estamos aquí ante un caso de trastrocación, ya que la tía Leonor, al tener cópula carnal con su primo hermano Sergio, transgrede dos prohibiciones sociales vigentes en la sociedad patriarcal, con el fin de elaborar una nueva constitución de sí misma, ellas son: la infidelidad y el incesto.

Ahora bien, si tomamos en consideración que “una acción trastrocadora feminista debe afectar de raíz al poder y que eso implica la existencia

de las mujeres fuera de la norma y en condiciones distintas de las estipuladas en circunstancias históricas específicas para su género" (Lagarde 812), se puede decir que la trastrocación anteriormene señalada se da en dos niveles, uno *individual* y otro *social*.

a) La trastrocación *individual*: se da cuando la tía Leonor decide transformar su cuerpo de fuente de placer para otros en *locus* de goce para sí misma. En este sentido, dos son las generaciones que introducen a Leonor en el sometimiento de su cuerpo, a saber: la abuela y la madre. La primera lo hace al inculcarle la noción del cuerpo para la procreación cuando le informa**:** "si los primos se casan tienen hijos idiotas" (p. 14), mientras que la segunda la inicia en el *tabú del erotismo como pecado* cuando le aconceja "cerrar los ojos y decir un avemaría" (p. 10) cuando se encuentre en la intimidad sexual con el marido. Leonor acepta este sometimiento, sin embargo, es su subconsciente el que la llevará a salir de ese cautiverio y a alcanzar su condición de ser trascendente (de Beauvoir).

Si consideramos que "el subconsciente surge como resultado de la represión de un deseo" (Moi 1995:111), podemos afirmar que es su *subconciente*, que aflora con el olor de los nísperos, el que despierta los deseos reprimidos en la tía Leonor. Esto coincide con un momento en que ella se siente preparada y libre para romper con la Ley del padre. De ahí que ella pueda asumir su rol de sujeto con pleno derecho al establecer una relación con una persona socialmente vedada para ella.

b) La *trastrocación social*: se da cuando el valor de la fidelidad como norma social es reemplazada por el de la infidelidad, por medio de la cual el personaje cambia a fondo su condición de objeto. Desde el punto de vista conservador**,** la alteración de esta trastrocadora afectaría directamente el plano moral.

Liliana Trevizan (1997: 82), refiriéndose a este tipo de trastrocaciones, señala que la lucha por repensar la moralidad es: "una tarea de primer orden, la cual requiere de un compromiso feminista, primero, porque se entiende que el de la moralidad es un discurso político y, segundo, porque afecta directamente a las mujeres". Comparte la opinión del sociólogo Alexander, quien piensa que: "la moral ha llegado a ser un eufemismo para el sexo. Ser moral significa ser asexual, (hetero)sexual en un modo que conlleva el peso de lo "natural" (*ibidem*: 82).

La reiteración de la temática de la infidelidad en los cuentos de *MOG*, nos sugiere la urgencia de repensar el valor de la fidelidad, pero no en términos morales sino éticos, entendiéndose por esto una decisión interna y libre que no supone la aceptación de lo que otros piensan, dicen y hacen en base de lo que es correcto o incorecto, sino una decisión basada en una autorreflexión interna. Así lo demuestra el relato de la tía Carmen, quien por medio de una reflexión interna resuelve su situación en un plano personal, así lo muestra el análisis que la narradora omnisciente hace de su vida "unos hijos hechando barcos de papel bajo la lluvia", el "cariño sin reticencias de su marido generoso y trabajador" y "La certidumbre en todo el

cuerpo de que el primo que hacía temblar su perfecto ombligo no estaba prohibido, y ella se lo merecía por todas las razones y desde siempre" (p. 13). El de Leonor es un ejemplo claro de que: "Mastretta busca que sus personajes encarnen a mujeres decididas que abran el camino para que la vida de otras pueda ser vivida en autonomía y libertad" (Kraskusin 1999: 131).

En el siguiente cuento que nos interesa estudiar, el de la tía Fernanda (p. 41-47), se puede apreciar una *dualidad* o *identidad fragmentada* de la protagonista, la que se manifiesta en el ejercicio de dos roles: el de madresposa y amante. Como madresposa se encarga "siempre [de] tener toallas en los toalleros y botones en las camisas", de que los niños tengan "uniformes nuevos y libros recién forrados" (p.46). Esta imagen de *madresposa* es socavada por medio de lo que la narradora denomina *cadencia*, que no es otra cosa sino la energía sexual de la líbido, que aquí es símbolo de la energía vital que la ayuda a sobrellevar no sólo su vida marital, sino también su deber de madresposa y amiga solidaria. Por lo tanto, el tema de la infidelidad adquiere una connotación positiva no sólo en su vida privada de amante y madresposa, sino también en el terreno social (como ya lo vimos en el análisis del cuento de la tía Carmen).

Para comprender mejor el mensaje de este cuento es preciso recordar las palabras de Gilbert y Gubar cuando expresan que: "las escritoras se identifican con las autodefiniciones que el machismo les ha inculcado, y al mismo tiempo las revisan" (en Moi, 1995:71), esto se puede ver en el *carácter dual* de la escritura mastrettiana, en la que la constitución del personaje femenino se mueve entre una identidad *conservadora* y otra *transgresora* (o de reaccionaria a revolucionaria como lo dirían Gilbert y Gubar), cuya finalidad es tomar posesión de su autonomía y libertad personal en un mundo carente de salidas formales de la "feminidad dominante" (Lagarde) impuesta por la tradición patriarcal.

De ahí que Fernanda, en su calidad de trastrocadora, rompa con el discurso de poder al derribar el mito de la madresposa y el tabú de las relaciones sexuales fuera del matrimonio.

En su trastrocación social, Fernanda va aún más lejos que la tía Leonor al (ex)poner públicamente la relación con su amante al qué dirán. Así lo da a entender la tía Fernanda cuando comenta:

> "Era tan complicado quererse en los sótanos y las azoteas, dar con oscuros recovecos solitarios en esa ciudad [Puebla]…¿Cómo saber si eran seguras las escaleras de una iglesia o el piso se una cava cuando ahí a cualquier hora era posible que alguien tuviera el antojo de emborracharse o llamar a un rosario? (p. 43)

En la configuración del personaje Fernanda, características como la exuberancia sexual, que en el pasado estaba asignada sólo al varón (tomemos sólo como ejemplo el mito de *Don Juan*, quien dispone de una libertad sexual

ilimitada), tienen como función alterar, como ya se dijo, la imagen tradicional de la mujer, configurando en la imagen de la trastrocadora, a una mujer fuerte y resuelta capaz de violar la norma, cambiarla y asumirla, generando así un sujeto responsable de sus acciones.

Según Sophia Ericsson (2007: 15 y ss.) dos son las estrategias que agilizan la crítica del discurso patriarcal en este cuento. En primer lugar, la *inversión paródica*, que sirve para desestabilizar la imagen de la madresposa, pero también la de la mujer que ha alcanzado el período de la menopausia. La clave carnavalesca para deconstruir estos mitos tradicionales se halla en la *hipérbólica* energía sexual a que alude el término "cadencia". Este concepto permite invertir, por una parte, el mito del hombre como fuente sexual ilimitada, ya que a diferencia de lo que muestra la tradición, es aquí la tía Fernanda, quien encarna la energía sexual por excelencia al complacer no sólo a su marido, sino también a su amante.

En segundo lugar, el concepto de "cadencia" desmistificaría la menopausia como el cese de las actividades vitales en una mujer, en el cuento se mostraría a Fernanda como una belleza renovada y dispuesta a emprender nuevas vivencias.

La *ironía*, en cambio, es vista como un vehículo de crítica al discurso de la cultura, donde la intectualidad está tradicionalmente referida al varón. La función de la *ironía* en el cuento sería también un medio para desacralizar la dominación del discurso eclesiástico en el contexto mexicano.

Fernanda, la trastrocadora femenina, tiene su contrapartida en el cuento de la tía Magdalena. Aquí, es el marido de la tía Magdalena (p. 103-109), quien rompe con la imagen y comportamiento tradicional del varón occidental. Para presentar esta visión masculina, Mastretta nos da un ejemplo bien concreto y consuetudinario del problema. Éste consiste en presentarnos la evolución que ha sufrido la relación de esta pareja, la que ha evolucionado de pasión amorosa a una especie de comunicación simbiótica de amigos.

Sin embargo, Magdelena paralelamente a su esposo mantiene una secreta relación con su amante Alejandro, quien un día decide poner fin a la misma para lo cual le envia una carta, que el marido encuentra y lee. Su reacción ante la lectura de la nota es de furia, puesto que no comprende cómo Alejandro pueda darse el lujo de perder a una mujer como ella. Preocupado por la reacción de su mujer cierra la carta y la guarda. Cuando Magdalena la encuentra no sólo se entera de su contenido, sino que se da cuenta que el marido la ha abierto y que está enterado de todo. Finalmente, Magdalena reconoce ante su esposo la importancia del apoyo y la comprensión que ha mediado entre ellos y decide quedarse junto a él.

Éste, es tal vez uno de los cuentos que más refleja la evolución que ha sufrido la comprensión al interior de una pareja. El término apropiado para analizar la relación entre ambos no es el de respeto, sino el de *neorrespeto*. Analicemos, entonces el papel del trastrocador.

Para empezar, el marido de la tía Magdalena no tiene nombre, lo cual se podría interpretar como: a) el protagonista estaría representando la voz

de cualquier varón y b) la ausencia de nombre estaría indicando la vulnerabilidad de la identidad genérica estable impuesta por la tradición, ya que la experimentación literaria, se caracterizaría aquí por la búsqueda de una nueva configuración de la imagen del hombre. La clave para entender dicha configuración estaría en la comprensión y el *neorrespeto* que este hombre ha desarrollado para sobrellevar su relación con Magdalena, la cual se funda en el "respeto por el cuerpo y la sabiduría de su mujer" (p. 104). Esta propuesta es interesante, ya que pareciera estar mostrando una posible salida para la evolución de los valores que deberían primar en las futuras relaciones de pareja.

Como trastrocador este hombre, está consciente de la subjetividad de Magdalena como ser libre y autónomo. Queda implicita, en la concepción de *neorrespeto* que maneja el personaje, la libertad sexual de su mujer, aspecto que en la tradición ha sido reservado sólo para el hombre al igual que la sabiduría. De ahí que su reacción al enterarse de que Alejandro ha finalizado su relación con Mariana sea de desconcierto, ya que no entiende cómo Alejandro pueda renunciar al amor de una mujer íntegra, en el sentido en que Magdalena es capaz de llevar a la praxis su identidad de sujeto femenino con plena conciencia, así lo expresa cuando enumera las siguentes cualidades: "generosa, íntegra, valiente, perfecta" (p. 104).

La trastrocación del marido de Magdalena radica entonces no sólo en hacer valer los mismos derechos genéricos para él y para su mujer, sino que es capaz de sostenerlos en la práctica, rompiendo así con la opresión social y simbólica de la mujer.

3 Conclusión

Al tomar como punto de partida los conceptos subvertir y trastrocar, en este breve estudio, se ha comprobado que para que se produzca un cambio radical del poder hegemónico discursivo no es suficiente subvertir, sino que efectivamente es necesario trastrocar. Sin embargo, el lector se da cuenta que la alternativa ética, que conlleva la trastrocación, no siempre se puede ver como una solución plausible para los casos de dominación femenina.

En el análisis de las subversivas Carmen y Mariana, por ejemplo, se pudo comprobar que están demasiado influidas por las normas sociales como para salir de sus cautiverios. Para alcanzar su condición de sujeto, ambas necesitan romper con la fuerza represiva inculcada por la moral de la institución religiosa, la primera y de los códigos sociales, la segunda.

Las trastrocadoras Fernanda y Leonor, por el contrario, elaboran por medio de la energía de la líbido una salida de su cautiverio, logrando modificar su mentalidad. Tanto en los casos de subversión como en los de trastrocación no conviene simplificar la situación en que se hayan estas mujeres, ya que los procesos involucrados en la búsqueda de la trascendencia son muchas veces contradictorios y complejos, producen dolor, sufrimiento, pero también gozo (Lagarde: 820). Dentro los casos analizados encontramos sólo un trastrocador, el que fue capaz de actuar de acuerdo a una pers-

pectiva ética basada en el *neorrespeto* y la solidaridad. La propuesta de este trastrocador es relevante en cuanto se basa en el reconocimiento de la mujer como un ser libre y autónomo, en donde los conceptos de sabiduría y libertad sexual parecieran ser palabras claves en la evolución de los nuevos valores que deberían primar en las futuras relaciones de pareja.

En lo que a la estrategia de la *voz dual* y al discurso como instancia repetida se refiere, podemos concluir que ambas son de gran importancia en la búsqueda de un cambio de paradigma discursivo, ya que no sólo ponen en evidencia un discurso hegemónico, automático, gastado, asimétrico y cada vez más debilitado, sino que hacen emerger diferentes imágenes identitarias femeninas que no siempre alteran la norma, pero aún en estos casos se pudo hacer una revisión crítica de lo que es la opresión social y simbólica de la mujer en la sociedad patriarcal. Finalmente, no se puede dejar de mencionar la importancia del humor en la escritura mastrettiana, cuya función fuera de distender contribuye a reforzar el carácter crítico de la revisión discursiva.

Bibliografía

Ericsson, S. 2007. La subversión de dos arquetipos femeninos dentro del discurso patriarcal: Un estudio de dos cuentos de Ángeles Mastretta. Monografía. Departamento de Cultura y Comunicación. Universidad de Linköping.

Finnegan, N. 2001. "Reproducing the monstrous nation: A note on pregnancy and motherhood in the fiction of Rosario Castellanos, Brianda Domeco, and Ángeles Mastretta". *Modern language review* Vol. 96, Núm. 4. London. Modern Humanities Research Association. 1006-1015

Krakusin, M. 1999. "Cixous y Bakhtin: Dialogismo en la obra de Ángeles Mastretta". *Revista de Estudios Hispánicos*, U.P.R, Vol.XXVI, Núm. 2. 127-135.

Lagarde, M. 1997. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Colección Posgrado.

Lausberg, H.1993. *Elementos de retórica literaria*. Madrid: Gredos.

Mastretta, Á. 2001. *Mujeres de ojos grandes.* Barcelona: Seix Barral.

Meza Márquez, C. 1997. "Construcción de un nuevo concepto de feminidad en la literatura de narradoras mexicanas contemporáneas". En: http://168.96.200.17/ar/libros/lasa97/meza.pdf (Fecha de acceso 2007-03-17).

Moi, T. 1995. *Teoría literaria feminista*. Trad. A. Bárcena. Madrid: Cátedra.

Travizan, L. 1997. *Política / sexualidad: Nudo en la escritura de mujeres latinoamericanas*. Nueva York: University Press of America.

Sección 5 POESÍA Y FILOSOFÍA

María Pilar PALOMINO
La función del intelectual en María Zambrano. ¿Neorromanticismo o compromiso religioso?

Fredrik SÖRSTAD
La poesía existencial de José Hierro

Petronella ZETTERLUND
«La casa de la mirada» de Octavio Paz: un collage de imágenes

María Pilar PALOMINO

Universidad de Copenhague

La función del intelectual en María Zambrano. ¿Neorromanticismo o compromiso religioso?

"España 'nuestro tiempo', nuestro deber: conocerlo, cumplirlo..."
(Zambrano 1989b)

1 Introducción

El núcleo temático de esta ponencia será la presentación del concepto zambraniano del intelectual desde un marco interpretativo religioso. Con este punto de partida pretendemos mostrar cómo la autora comparte rasgos comunes con el contexto estético neorromántico español al que la propia autora se vincula en su novela autobiográfica *Delirio y destino.* Sin embargo, nuestro postulado es que Zambrano se aleja de él dado que su compromiso socio-político tiene como fondo un marco interpretativo cristiano definido por el carácter ético y caritativo de la acción del hombre en general. Marco que, además, se conforma como instrumento hermenéutico para diagnosticar y valorar la crisis socio-político y cultural tanto de España como de Europa. Así, consideramos que el compromiso político con la causa republicana que Zambrano muestra a partir de finales de los veinte y hasta su partida al exilio se realiza, no tanto desde unas bases ideológicas republicanas, cuanto desde el marco de un compromiso religioso para con la injusticia que sufre el 'hombre medio'[203]. Sin contradecirse necesariamente el uno con el otro, es nuestro interés mostrar cómo las consideraciones filosóficas y el proyecto filosófico zambraniano en su totalidad están guiados desde el principio de su producción por su profunda creencia religiosa y, de esta manera, no hacer depender su evolución intelectual de su trágica experiencia personal de la guerra civil y del exilio[204].

En primer lugar, realizaremos un acercamiento al neorromanticismo que desde un punto de vista filosófico vamos a caracterizar como una corriente crítica a la modernidad. Después, mostraremos las convergencias y

[203] Ver Palomino (2006).
[204] Ver Bundgaard (2000).

divergencias entre Zambrano y el neorromanticismo, para llegar en último lugar a la interpetación de la función del intelectual desde el marco de las Cartas a los Corintios de San Pablo.

2 Zambrano y el Neorromanticismo

Los estudios literarios han mostrado el desdoblamiento del paradigma estético que se produce en la generación del 27 a partir del cual se puede hablar de la coexistencia de distintas tendencias tanto en el campo de la literatura como en el de la pintura y de las artes plásticas en general (Mainer 1998; Carmona 1997; Cano Ballesta 1996; Geist 1980). En el contexto de finales de los años 20, se puede hablar de dos polos teóricos. Por un lado, *La deshumanización del arte* de Ortega y Gasset de 1925 que condensa los principios formalistas del Arte Nuevo, y, por otro, una estética de la rehumanización recogida en lo que se podría considerar el ideario o manifiesto del grupo neorromántico, *El nuevo romanticismo* de José Díaz Fernández publicado en 1930. Es hacia este polo hacia el que es atraída nuestra autora por la vinculación entre el artista e intelectual y la vida que el Arte Nuevo había deshechado. El neorromanticismo surge como un nuevo humanismo que exige del arte una implicación moral y política que habría de traslucirse en la elaboración formal y sus propósitos, y que habría de ser capaz de armonizar la libertad del artista con sus propios compromisos colectivos (Moreno 1996: 15). Un compromiso que tiene su expresión metafórica en la isotopía 'vuelta a la tierra' y que se manifiesta como un culto a la tierra, al humus, a lo impuro, a lo popular, siendo este elemento un tópico común tanto en pintura cuanto en poesía y constituyéndose, a su vez, en el núcleo de la metafórica filosófica zambraniana.

José Díaz Fernández en *El Nuevo romanticismo* rastrea el 'malestar de la cultura' a través de distintos síntomas a partir de los cuales el autor puede entrever una 'nueva civilización' portadora de una nueva concepción de la vida (Díaz Fernández 1930: 12), siguiendo aquí a Ortega. A esta nueva forma de ver el mundo ha de corresponder un cambio de expresión, una 'nueva sensibilidad', que en el caso del neorromanticismo será la síntesis entendida como "el equilibrio entre las dos fuerzas, la del cerebro y la del corazón" (Ibidem: 77). Este autor considerará las formas del arte no sólo como manifestación del 'espíritu de la época', sino propiamente como adelanto profético del futuro. Así, nos dice que "...las formas artísticas son, pues, con relación a la vida social, unas preformas, una anunciación de las posibles reformas..." (Ibidem: 96), de lo que se deduce un halo profético en el artista, el mismo que le atribuye Zambrano, aunque de otro signo[205]. Por otra parte, el arte adquiere una función ético-social al reintegrarlo a la circunstancia social y política de la que Ortega lo había sacado.

Neorromántico será, pues, un término que califique no sólo una tendencia estética, sino que permite hablar de un cambio general en la concepción de

[205] Ver Palomino (2003) donde se realiza un estudio en profundidad de esta cuestión.

vida que implica un nuevo orden basado en una redefinición de la modernidad. Así, esta concepción del arte tiene un calado filosófico que ha de insertarse en el marco general de la crítica a la cultura occidental y al proyecto de la modernidad que hace su aparición en el contexto español en 1868 y tiene sus raíces en el pensamiento krausista (López-Morillas 1956; De Jong-Rossel 1985; Mora 1998). El arte, la expresión artística en general, adquiere una dimensión crítica al poner en cuestión no sólo el Arte Nuevo, sino las bases filosófico-culturales de la modernidad que prestan a éste su fundamento teórico y que constituyen, a su vez, las bases de la cultura de la que ese arte es su manifestación simbólica. Se rechazará el arte puro por ser considerado el arte propio de la escisión que caracteriza la cultura moderna y este rechazo lleva a su vez al rechazo de la cultura moderna tal y como se presenta en ese momento ya que se considera un arte puramente formalista con escaso o ningún contacto con la realidad del hombre y la vida diaria[206].

En este sentido, se puede afirmar que adquiere una dimensión pedagógica al querer contribuir a la formación y liberación de los sujetos que contribuya a su concienciación y, por tanto, a la participación en la nueva sociedad. Proponemos, pues, este movimiento como parte integrante de la tradición crítica española a la cultura occidental y a la modernidad tal y como la describe y analiza Eduardo Subirats (1987) en su artículo "Intermedio sobre filosofía y poesía". Según Subirats, la modernidad[207] es acogida en España como un fenómeno ajeno y se le dota de un signo negativo que se contrapone a los fundamentos religiosos y socio-estamentales de la tradición española. La crisis de la modernidad y de la cultura occidental es expresada en términos de escisión entre la vida moral y el proceso efectivo de la historia. Y las propuestas de 'nueva modernidad' serán precisamente reformuladas desde un punto de vista ético y moral y en buena parte a través de la literatura o el arte en general y no adquirirán un formato filosófico como fue propio del resto de Europa. El nuevo modelo de cultura pretende una armonización del

[206] El estudio de José Luis Mora (1998) sobre la generación del 98 y la raíz filosófica de su discurso apoya esta interpretación del neorromantismo que acabamos de apuntar por sus argumentaciones acerca de la relación entre el discurso literario y la crítica socio-cultural. Se desarrollan a través de las manifestaciones literarias distintas propuestas alternativas de una 'nueva modernidad' que constituirían la base, tanto del discurso socio-político, cuanto de los planteamientos estéticos, cuyas ramificaciones llegan al contexto neorromántico de los años 30. Se puede considerar que a finales del siglo XIX y principios del XX, se pone en marcha un debate y una crítica en el terreno literario que, aunque no en forma teórico-filosófica, igualmente "tenía como objetivo ulterior una reconstrucción de la razón sobre bases distintas a las del XIX" (Mora 1998: 17). La especificidad de la crítica llevada a cabo en España será la basculación hacia el campo literario y artístico como alternativa expresiva, que va a definir la especificidad de la cultura española en oposición a la alternativa teórico-filosófica de otros países.

[207] El mismo autor propone una definición de modernidad: "La modernidad –la modernidad filosófica que entrañaba el humanismo erasmiano o el racionalismo cartesiano, pero también los correspondientes ideales ilustrados de autonomía de la persona y la Libertad- ha sido experimentada por la cultura española, en gran parte, como algo ajeno, y en cierto modo dotado del signo de lo negativo" (Subirats 1987: 94-9).

progreso mecánico-tecnológico y del progreso humano; de ahí que la propuesta de renovación cultural del neorromanticismo pase por ser un cambio de estilo de vida y se conforme como un estilo ético.

Este contexto crítico a la modernidad es el que nos parece más adecuado para encuadrar los postulados neorrománticos y no sólo desde una perspectiva de alternancia de presupuestos estéticos o como resultado del recrudecimiento de las circunstancias socio-políticas. Sólo desde esta base nos parece adecuada la vinculación de Zambrano a este contexto que, además, daría cuenta de las confluencias discursivas entre el discurso propiamente filosófico de la autora y el estético.

Ahora bien, Subirats había señalado que la postura negativa hacia la modernidad tenía un aspecto relacionado con el fundamento religioso de la tradición española. Así, casi todo movimiento de reforma en España siguiendo el modelo 'moderno' que triunfaba en Europa, se consideró como antiespañol. En este sentido hay una amplia literatura acerca de la especificidad de la identidad española *vs* la moderna, que se estructura siguiendo el binomio España- Europa y donde el elemento de la religiosidad hispana se plantea como el aspecto diferencial de mayor peso (Abellán 1988). Es precisamente en este punto, en el que Zambrano recoge parte de la tradición y de lo que la autora entiende como la 'esencia española', su religiosidad, para emprender una reforma de la modernidad y terminar con la crisis de la cultura occidental. Es, por tanto, este punto el que marca la diferencia con el contexto, como veremos en lo que sigue. La autora hace una interpretación de la crisis y de la reforma de occidente desde un punto de vista religioso que implica una vuelta a la creencia. Este punto de vista está presente desde el principio de su producción por lo que, aun cuando coincide con el contexto en cuanto a la urgencia de la reforma y por su propio compromiso cívico activo con los presupuestos y misiones reformistas de la II República, podemos, sin embargo, afirmar que se aparta de ellos por el cariz que adquiere su interpretación metafísica de la crisis de occidente. Se ha hecho tópico en la recepción de Zambrano señalar los textos del exilio como el momento y lugar donde la religiosidad de esta autora comienza a manifestarse textualmente. Nosotros partimos de la hipótesis de que el calado religioso de la autora está presente desde los comienzos de su producción. El centro temático en estos textos gira alrededor de la crítica a la modernidad pero siempre desde una perspectiva religiosa si bien parcialmente enmascarada por la inminencia y urgencia de la circunstancia socio-histórica española. El ámbito referencial no se aparta nunca de la trascendencia en ninguno de sus escritos (Palomino 2006). Zambrano perfila una reforma de la modernidad desde los presupuestos de una supuesta línea heterodoxa que tiene su raíz en la primitiva Iglesia católica. Nos muestra, así, una historia bífida del cristianismo que da a su vez como resultado una historia bífida de occidente. Por tanto, la crisis del mundo occidental es explicada desde su origen religioso, desde un cristianismo 'extrañado' con respecto a los principios propios del

Evangelio, en definitiva, a las enseñazas de Cristo. En este sentido sigue los pasos de Nietzsche y de Unamuno.

Nuestra autora también exige, como lo hace el neorromanticismo, una nueva forma de expresión y una nueva sensibilidad que de cuenta de la nueva forma de entender y sentir la vida, con la salvedad que constituye su diferencia, de que la rehumanización es entendida en términos trascendentes. Nos dice Zambrano,

> "...liberarse humanamente es reducirse; ganar espacio, es 'espacio vital'... Reducir lo humano llevará consigo, inexorablemente, dejar sitio a lo divino, en esa forma en que se hace posible que lo divino se insinúe y aparezca como presencia y aun como ausencia que nos devora" (Zambrano 1993c: 23).

Según la autora, pues, la humanización excesiva a que ha llevado el proceso occidental habrá de reducirse creando un vacío, un hueco en la conciencia que posibilite la aparición de lo ausente. Lo ausente es lo sagrado que aparecerá sólo en este caso. Así para Zambrano, las vanguardias son intentos expresivos de llegar y de 'dibujar' ese vacío en que el hombre se retira para aparecer lo heterogéneo[208], que equivale a lo otro, o lo absolutamente otro, lo sagrado. Como se puede apreciar, Zambrano interpreta la creación artística siguiendo el modelo experiencial de la mística y queriendo hacer de él un nuevo esquema epistemológico. Así, ve en el arte la intención de ampliar el mundo de la experiencia hacia el área de lo sagrado, área ésta cerrada hasta el momento por una atención que se limitada a la realidad sensible. De ahí, su propuesta epistemológica centrada en la razón poética, como *razón de lo sagrado*. Por otra parte, el carácter profético que Díaz Fernández atribuía al arte y al artista es igualmente observable en Zambrano, que asegura ya en 1933 a propósito de las vanguardias que "...el arte venía siendo angustiosa búsqueda. Había que buscar afanosamente entre las ruinas del mundo muerto,...había que salir de la cárcel de la conciencia... El arte se puso en camino" (Zambrano 1991: 18). Ahora bien, las pre-formas o proto-formas del futuro de las que se habla en *El nuevo romanticismo* se convierten en nuestra autora en avances o avanzadas de la 'Forma Ideal' y el futuro en un horizonte escatológico al que nos guía la esperanza de la venida de la Forma en sí, dentro de un marco neoplatónico trascendente, específicamente plotiniano. La lectura trascendente de las vanguardias se consolida específicamente en *La destrucción de las formas* donde la autora interpreta las nuevas formas de expresión en el arte plástico como expresión de una experiencia metafísica. Nos dice de la vanguardia que representa, "...una vuelta de nuevo al

[208] La autora se apoya para estas cuestiones en Rudolf Otto que realiza desde un marco fenomenológico un intento de sistematización del proceso epistemológico de la místic. En lo tocante a los medios de expresión de lo numinoso nos dice el autor, "arte de pintar el vacío, de hacerlo sensible... Como la oscuridad y el silencio, el vacío es una negación que aleja la conciencia del aquí y del ahora, y de esta suerte hace presente y actual eso que hemos llamado 'lo absolutamente heterogéneo'" (Otto 2001: 98).

hermetismo, (...) [Que es] Entrar en contacto con la *materia*. Entrar en contacto con la materia es entrar en contacto con lo sagrado, con la *fisys* antes del concepto...” (Zambrano 1991: 26). Y estas formas serán las que la autora calificará de formas adecuadas consideradas como aquellas que dan sentido a la vida humana, que no tienen un fin en sí mismas sino que el hombre se constituye en su fin, y su validez se va a hacer depender de su utilidad para con el otro, para con la comunidad. Serán las formas que contribuyan a la formación del sujeto, pero no a nivel socio-cultural y político como en el neorromanticismo, sino en sentido ontológico. Un hacerse ‘hombre verdadero’. En palabras de la autora, son formas humildes, caritativas, actuantes, cuyo origen es “el anhelo de penetrar en el corazón humano...[y proporcionar] al hombre vulgar que no es, ni pretende ser, filósofo, ni sabio…‘parámetros de conducta en su vida diaria’” (Zambrano 1987: 61-2) y con ello procurar el progreso moral del individuo. A éstas se contraponen las formas que la autora califica de dominantes y que se caracterizan por su “...falta de transformación del conocimiento puro en conocimiento activo que alimente la vida del hombre que lo necesita” (Zambrano 1993: 62) y que alienan al sujeto.

Las formas tienen un destinatario y una función eucarística, de comunión participativa, que justifica su ser histórico, su existencia en el tiempo, que será “transformar la vida en que va a insertarse” (Ibidem: 63). Son formas que alimentan y nutren y se nos presentan textualmente en clave de salvación del hombre menesteroso, del pobre hombre medio. Es clara la diferencia con la función de las formas de la creación que Díaz Fernández les atribuía. Así, el proceso de creación en occidente, piensa Zambrano a la vista de la situación que la rodea, viene caracterizada por la infecundidad onto-ética puesto que el fin que habría de guiarla, la creación o formación metafísica del hombre, ha sido olvidado y la creación se ha convertido en un fin en sí misma, se practica la forma por la forma, sin tener en cuenta las necesidades del sujeto que las recibe. Las formas creadas por el hombre deben intervenir y participar, según Zambrano, en el proceso de formación (*bildung*) tanto a nivel individual como colectivo, han de insertarse en el proceso histórico y no limitarse al mundo de la contemplación. La contemplación ha de tener una vertiente productiva que la justifique y legitime: el valor de la contemplación es el *para* de la misma. Crítica directa a la interpretación de las vanguardias de Ortega desde el marco de la interpretación del arte en Plotino.

La nueva sensibilidad nos lleva también a un ‘hombre nuevo’ y coincidiría con Díaz Fernández en considerar que “los hombres nuevos están ahí, latentes, para corporeizar las aspiraciones colectivas...la verdadera renovación de España” (Díaz Fernández 1930: 150). Pero el hombre nuevo zambraniano es el hombre nuevo en términos cristianos que aparece textualmente ya de forma explícita en los artículos que escribe durante la guerra civil y se instala en su pensamiento como el hombre interior agustiniano

a partir de *Pensamiento y poesía en la vida española* y en *Los intelectuales en el drama de España* ambos de 1939.

Como vemos, pues, la 'nueva sensibilidad' está en comunidad contextual con el neorromanticismo pero se aparta de él por el calado metafísico al tratar en puridad del olvido histórico de occidente con respecto al sentimiento del origen divino del hombre. El extrañamiento, la alienación, la soledad del hombre moderno es una soledad y una alienación metafísicas debidas a una "Emancipación, no de la existencia de Dios, sí de su providencia, de su intervención en los asuntos humanos…" (Zambrano 1996: 240). Dios y lo que pueda ofrecer ha quedado fuera de la vida y del hacer del hombre, en el fondo de su intimidad, de su inconsciente cerrado. Este es el problema fundamental que Zambrano encuentra entre todos los que plantea: la separación absoluta entre trascendencia e inmanencia, el tiempo interior y el exterior, e interpretará esta separación como un problema de carácter moral. No se limita, pues Zambrano, a buscar una solución histórica al conflicto planteado en la circunstancia española y europea, sino que busca el sentido general de la existencia del hombre, busca una respuesta de carácter metafísico-religioso.

Hasta el momento nos hemos ocupado del proceso de creación. En lo que sigue les presentaré la interpretación de la labor del intelectual y de cada uno de los hombres desde una 'doctrina del apostolado' guiado por el amor al prójimo, con anclaje en las Epístolas de San Pablo, específicamente en la I Carta a los Corintios donde San Pablo elabora su doctrina de la caridad.

3 La eticidad desde el marco caritativo paulino

Hemos hablado del neorromanticismo fundamentalmente como un giro ético de la labor del intelectual. De la misma manera, la propuesta filosófica zambraniana se podría considerar de principio a fin como un giro ético, un giro muy marcado por los planteamientos cristianos. En el caso del intelectual que ahora nos ocupa, creemos que el texto marco que sirve a Zambrano como referencia, es, como ya hemos adelantado, la Primera Carta a los Corintios de San Pablo. Desde esta perspectiva adquiere sentido el *para* o praxis de la creación de la que ya hemos hablado.

La intuición de la unidad, entendida como el contenido de la experiencia estético-metafísica, se manifiesta al creador que, en un proceso necesario de formalización, lo entrega caritativamente al tiempo histórico, a los otros, compañeros en la procesión del tiempo. La creación para Zambrano parte de esa intuición o visión primera pero no se detiene ahí pues sería entonces pura contemplación, pura teoría, puro profesionalismo. Así, el hacer en general adquiere un doble compromiso ético que implica, por un lado, la manifestación sensible de lo recibido en un acto de fidelidad a lo recibido en sí mismo y, por otro, el acto de entrega de eso que nos ha sido entregado, guiado por la caridad; acto, en este caso, de fidelidad con el otro, con el prójimo (Palomino 2003).

La forma de entender la creación y su función quedó tempranamente definida en la obra de Zambrano en el artículo de 1934 *¿Por qué se escribe?*[209]. La función del intelectual hay que entenderla desde el punto de vista de su participación en el contexto general histórico, esencialmente en la construcción del común recinto, y que cobra especial sentido desde la concepción de la caridad paulina que nos parece el marco hermenéutico más adecuado para entenderla. Crear será 'revelar' a través de una forma temporal para que el receptor pueda a su vez y, a través de esa creación, llegar a la misma experiencia originaria que el creador le brinda a través de su obra, de su acción. La creación es intervención en la asamblea para mostrar el camino, para ser guía y modelo. El objetivo de la creación se perfila, por tanto, dentro del campo de la ontología: como un camino de perfección –ontológica- en el recorrido temporal de la vida, en la procesión del tiempo. Sólo es creador aquel que revela y con su revelación transforma, edifica y en este sentido es profeta. Así, la contemplación o visión de lo dado a cada individuo no es el fin de la contemplación sino la comunicación en sí, entendida como la entrega en beneficio del grupo o comunidad, lo que hace de la acción comunicativa una acción connaturalmente ética. El punto central que se constituye en lo que podríamos considerar un manifiesto o declaración de principios acerca de la acción creadora-poiética humana del artículo mencionado es que

> "… lo que se publica es para algo, para que alguien, uno o muchos, al saberlo, vivan sabiéndolo, para que vivan de otro modo después de haberlo sabido; para librar a alguien de la cárcel de la mentira, o de las nieblas del tedio, que es la mentira vital" (Zambrano 1993: 36).

El acto de la comunicación se convierte, así, en una tarea ética, y, a través de ella, el autor en apóstol de la palabra recibida por revelación, porque ve y

[209] El contenido de *¿Por qué se escribe?* se puede considerar la versión zambraniana de un fenómeno contextual del que el crítico Anthony Leo Geist, en su estudio sobre el 27, ha dejado testimonio. En un contexto de discusión entre la poesía pura y la impura los partidarios de esta última destacan un elemento fundamental de su quehacer, la comunicación. Nos dice Geist que la poesía impura "...quería volver a la referencialidad lingüística... [lo] que les lleva a la función primaria del lenguaje: comunicar" (Geist 1980: 200). Con esto se separan de la estética purista "...que tanto cultivó la técnica y la maestría artística como fines en sí. Ahora están subordinadas al "mensaje". Este aspecto comunicativo de la poesía reafirma su carácter extraestético; su función es llegar a los otros hombres" (Ibidem: 200). Paralelamente, muestra el mismo autor que varios críticos y poetas en su reflexión acerca del porqué del escribir llegan prácticamente a una formulación común en términos de necesidad u obligación interior, distanciándose, así, de la concepción orteguiana del arte como juego. Y en este contexto y en la misma línea aparece el artículo de Zambrano que estamos tratando. No recoge el autor en esta rápida pasada por el contexto, cómo Zambrano tiene una versión básicamente distinta del resto, por su interpretación desde el marco cristiano del 'hacer' que proponemos, por lo que, aun cuando habla del escribir como justificación de su propia labor como intelectual responsable, nos ofrece un posicionamiento general acerca del quehacer del hombre, del carácter y función de su creación en el que pone el acento en la comunicación entendida desde la caridad.

anuncia a los otros lo que éstos no pueden ver o no se atreven a ver. Lo revelado se le da como un don al elegido que se convierte en instrumento y medio para que la comunicación se produzca. Está tocado por la gracia y la comunicación es un acto de amor como *caritas*: aquello que se recibe para ser entregado, lo que le impide quedarse en el silencio. Le exige la expresión. La caridad es lo que hace "no sentirse nunca desligado de lo que le ocurre al semejante...". Y ese sentir es el amor al prójimo (Palomino 2003: 119). San Pablo en la Primera Carta a los Corintios viene a decir prácticamente lo mismo acerca de la obligación que supone la revelación y cómo se convierte en misión vital el entregarla a los demás. Nos dice el apóstol,

> "Predicar el Evangelio no es para mí ningún motivo de gloria; es más bien un deber que me incumbe... Si lo hiciera por propia iniciativa, ciertamente tendría derecho a una recompensa. Mas si lo hago forzado, es una misión que se me ha confiado. Ahora bien, ¿cuál es mi recompensa? Predicar el Evangelio entregándolo gratuitamente,...para salvar a toda costa a algunos. Y todo esto lo hago por el Evangelio para ser partícipe del mismo" (San Pablo, Cor.9,15-18; 23).

Este cambiar y mover la vida no se refiere sólo y exclusivamente a los individuos concretos, sino que tiene un fin último más global: el hacer del mundo creado por el hombre, la sociedad, un mundo más cercano a un orden bello, bueno-caritativo y justo.

La caridad paulina tiene como objetivo la edificación de la asamblea, a partir del don que a cada individuo le ha sido entregado, a partir de su carisma: "A cada cual se le otorga la manifestación del Espíritu para provecho común" (Cor. I,12,4-11). Pero de todos los dones hay uno superior y San Pablo recomienda aspirar especialmente al don de la profecía, porque

> "...el que profetiza, habla a los hombres para su edificación, exhortación y consolación. El que habla en lenguas, se edifica a sí mismo; el que profetiza, edifica a toda la asamblea. (...) Así, pues, ya que aspiráis a los dones espirituales, procurad abundar en ellos para la edificación de la asamblea. (...) Tu acción de gracias es excelente; pero el otro no se edifica. Doy gracias a Dios porque hablo en lenguas más que todos vosotros; pero en la asamblea, prefiero decir cinco palabras con sentido, para instruir a los demás, que diez mil en lenguas" (Cor. I,14, 1-25).

No se habla por hablar, se habla para 'edificar', es decir, para infundir en alguien sentimientos de piedad y virtud. La palabra adecuada al público que escucha adquiere un sentido pedagógico, propedéutico que afirmamos adquiere la creación en general en Zambrano. No es vacuidad de aire, sino conversión. Como vemos aquí, la actividad, los actos de cada individuo dependen del genio de cada uno, de su capacidad, de su don. La aceptación responsable de ese don, del papel que nos ha sido adjudicado, es punto esen-

cial para la filósofa a la hora de definir la responsabilidad del intelectual y la de todo hombre en general.

Zambrano entiende la actitud intelectual y política en clave de apostolado como misión caritativa, entendida como implicación activa en la ciudad, la comunidad o asamblea con una intención reformadora a través de una acción comunicativa. Esta 'misión caritativa' del intelectual es la piedra angular del 'giro moral' que quiere imprimir Zambrano a la cultura occidental y que se constituye, a su vez, en marco interpretativo desde el cual la autora se alza para realizar buena parte de sus análisis acerca de occidente.

Bibliografía

1999. *Biblia de Jerusalén*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Abellán, J. L. 1988. "El signigicado de la idea de Europa en la política y en la historia de España". *Sistema* nr. 86-87. 31-43.

Bundgaard, A. 2000. Más allá de la filosofía. Sobre el pensamiento filosófico-místico de María Zambrano. Madrid: Trotta.

Cano Ballesta, J. 1996. La poesía española entre pureza y revolución (1920-1936). Madrid: S. XXI Editores.

Carmona, A. 1997. "Los años del arte nuevo. La Generación del 27 y las artes plásticas". En: Cuevas García, C. (ed.) *El universo creador del 27. Literatura, pintura, música y cine.* Málaga: Publicaciones del Congreso de Literatura Española Contemporánea.

Díaz Fernández, J. 1930. *El nuevo romanticismo*. Madrid: Zeus.

Geist, A. 1980. *La poética de la generación del 27 y las revistas literarias: de la vanguardia al compromiso (1918-1936).* Barcelona: Guadarrama.

Jong-Rossel, E. M. de. 1985. *El Krausismo y la generación del 98*. Valencia: Albatros.

López-Morillas, J. 1956. *El krausismo español. Perfil de una aventura intelectual*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mainer, J. C. 1998. "Alrededor de 1927. Historia y cultura en torno a un canon". En: Cuevas García, C. (ed.) *El universo creador del 27. Literatura, pintura, música y cine.* Málaga: Publicaciones del Congreso de Literatura Española Contemporánea.

Mora García, J. L. 1998. "El valor filosófico de la literatura del 98". En: Filosofía Hispánica Contemporánea: el 98. Actas del XI Seminario de Historia de la Filosofía española e iberoamericana. Salamanca: Fundación Gustavo Bueno.

Recurso digital: http://www.filosofia.org/aut/001/1998mora.htm

Moreno, J. 1996. "Estudio introductorio". En: *Horizonte del liberalismo*. Madrid: Morata.

Ortega y Gasset, J. 1963. *Obras Completas*. Madrid: Revista de Occidente.

Otto, R. 2001. *Lo santo*. Madrid: Alianza Editorial.

Palomino, M. P. 2003. “La escritura como acto ético”. En: *Ética y literatura del pensamiento hispánico*.Lund: Heterogénesis. Recurso digital: http://folk.uio.no/jmaria/lund/2002/textos/palomino.pdf

___2006. *La metafísica de la creación en María Zambrano*. Dinamarca: Universidad de Copenhague (Tesis doctoral).

Subirats, E. 1987. “Intermedio sobre filosofía y poesía”. Barcelona: *Anthopos* nr. 70-71.

Zambrano, M. 1996. *Horizonte del liberalismo*. Madrid: Morata.

___1989. *Delirio y destino*. Madrid: Mondadori.

___1991. *Algunos lugares de la pintura*. Madrid: Espasa Calpe.

___1993. *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial.

___1993c. *El hombre y lo divino*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Fredrik SÖRSTAD

Universidad de Estocolmo

La poesía existencial de José Hierro

El presente artículo se propone estudiar tres poemas del poeta español José Hierro, tomados de su primer libro, *Tierra sin nosotros* (1947), cuya temática gira en torno a la guerra civil y la relación que el yo lírico establece con la temporalidad, esto es, con el pasado, el presente y el futuro. Más exactamente, nuestro objetivo es poner de relieve y examinar de qué manera el primer poemario de Hierro se relaciona con el ideario del existencialismo y la hipótesis que aventuramos es que se pueden establecer ciertos paralelos con los pensamientos de Kierkegaard y de Heidegger. Es importante aclarar que estas analogías no presuponen necesariamente determinadas lecturas filosóficas por parte del poeta. Dicho de otro modo, nuestra intención no es indicar posibles influencias sino que nos limitamos a contemplar el ideario del existencialismo como un instrumento que nos facilita profundizar en el contenido temático.

El poema que abre *Tierra sin nosotros*, titulado «Entonces», rememora nostálgicamente la pérdida del paraíso, o sea, la pérdida de una vida feliz y despreocupada que se vino abajo con la irrupción y los efectos devastadores de la guerra civil española. Si lo comparamos con el mito bíblico, se puede decir que el hablante poético se refiere a un tiempo cuando todavía no era consciente, o era poco consciente, del mal y que la posterior experiencia de la guerra supuso una violenta toma de conciencia:

> Cuando se hallaba el mundo a punto
> de que el prodigio sucediese.
> Cuando las horas esperaban
> que unas manos las exprimiesen.
> Cuando las ramas opulentas
> daban su sombra a nuestras frentes.
> Cuando en el mundo se morían
> todos los tristes y los débiles.
> Cuando el soñar, el sentir hondo,
> cuando el beber ávidamente
> la luz, la brisa, el agua, el aire,

eran primero que la muerte. (23)[210]

Lo primero que salta a la vista es la anáfora formada por la repetición del adverbio «cuando» al inicio de los versos 3, 5, 7, 9 y 10. Es un procedimiento estilístico utilizado con frecuencia por José Hierro cuya finalidad es crear un ritmo meditativo que reafirme y amplifique un determinado vector semántico, y en este caso inferimos que se trata de la alusión a un tiempo ido, la adolescencia, concretamente cómo el yo lírico percibía la realidad durante este período de su vida. Si comenzamos con el primer verso, notamos que alude a un enigmático estancamiento del tiempo: el mundo se encontraba a la espera de que «un prodigio sucediese» y las horas esperaban que «unas manos las exprimiesen». El modo subjuntivo de los verbos nos advierte que se trata un tiempo que aún no ha llegado a ser, indicio que alimenta la sensación de un tiempo en suspenso. En el cuarto verso, nos topamos con una metáfora ontológica que sugiere que el tiempo es una sustancia palpable que necesita nuestra participación e interacción para que se realice, es decir, aquí se destaca la importancia de la dimensión subjetiva del tiempo. Como argumenta Heidegger y otros existencialistas, lo fundamental es el *sentido* del tiempo que naturalmente depende de un sujeto que lo perciba y actualice. La atmósfera creada por estos versos iniciales es una realidad detenida que ondea y fluctúa sin rumbo sugiriendo el estado paradisíaco de la eternidad que es el tiempo *antes* del tiempo, un tiempo en el que el hombre todavía no era consciente de los efectos de la temporalidad. Por otra parte, en los versos siguientes, el tiempo verbal del pretérito imperfecto de indicativo describe cómo era este ambiente que rodeaba a nuestro protagonista: «las ramas opulentas *daban* su sombra a nuestras frentes» y «en el mundo se *morían* los tristes y los débiles». ¿Por qué «se morían los tristes y los débiles»? Una interpretación plausible puede ser que se quiera enfatizar que sí había muerte pero lo que predominaba era la vida. Como vemos en seguida, antes que la muerte había «el soñar, el sentir hondo», «el beber ávidamente la luz, la brisa, el agua, el aire». Ahí tenemos otro recurso retórico característico de la poesía de Hierro: la enumeración. Los tres primeros elementos son verbos que claramente despiertan la significación de inmediatez, de vivir el presente tal como lo experimentamos en el instante, sin la interferencia del paso del tiempo. Los complementos calificativos de modo, «hondo» y «ávidamente», que determinan los verbos «sentir» y «beber», refuerzan evidentemente este paradigma semántico. Por último, en cuanto a los sustantivos, observamos que se juntan todos alrededor del núcleo sémico de lo «terrenal». En resumen, el paraíso perdido y la caída del hombre son sucesos que dan origen a las meditaciones existenciales en la poesía de Hierro.

Según la observación de Rosario Rexach (1974: 89), en su artículo «La temporalidad en tres dimensiones poéticas: Unamuno, Guillén y José

[210] Todas las citas de la poesía de José Hierro provienen de la segunda edición de las poesías completas, *Cuanto sé de mí* (1974).

Hierro», en ocasiones la angustia en la poesía de Hierro se mezcla con una especie de ironía agridulce. Encontramos un ejemplo en el poema «Destino alegre»:

> Nos han abandonado en medio del camino.
> Entre la luz íbamos ciegos.
> Somos aves de paso, nubes altas de estío,
> vagabundos eternos.
> Mala gente que pasa cantando por los campos.
> Aunque el camino es áspero y son duros los tiempos,
> cantamos con el alma. Y no hay un hombre solo
> que comprenda la viva razón del canto nuestro.
>
> Vivimos y morimos muertes y vidas de otros.
> Sobre nuestras espaldas pesan mucho los muertos.
> Su hondo grito nos pide que muramos un poco,
> como murieron todos ellos,
> que vivamos deprisa, quemando locamente
> la vida que ellos no vivieron. (44)

Nótese que en los poemas que tratan sobre la guerra habla siempre el colectivo, el nosotros. Además, estamos ante un buen ejemplo de lo que José Hierro caracteriza como *reportaje* o *testimonio*, un poema de corte narrativo que describe una situación, un acontecimiento, concretamente un grupo de soldados que son abandonados en medio del camino para iniciar una misión. Desde luego, domina el lenguaje cotidiano: expresiones comunes y corrientes –«el camino es áspero», «son duros los tiempos»–, metáforas lexicalizadas –«íbamos ciegos», «aves de paso»–, y sintaxis sin complicaciones –«Nos han abandonado en medio del camino»–. En la segunda estrofa, se dan algunas pistas para la explicación de la ironía señalada por el título: lo que consuela a los soldados en su dolor es la responsabilidad que sienten respecto a los compañeros que han muerto en la contienda, un deseo de continuar la lucha, de vivir la vida que ellos no vivieron. En fin, dolor y alegría al mismo tiempo. Veamos las dos últimos estrofas:

> Ríos furiosos, ríos turbios, ríos veloces.
> (Pero nadie mide lo hondo, sino lo estrecho.)
> Mordemos las orillas, derribamos los puentes.
> Dicen que vamos ciegos.
>
> Pero vivimos. Llevan nuestras aguas la esencia
> de las muertes y vidas de vivos y de muertos.
> Ya veis si es bien alegre saber a ciencia cierta
> que hemos nacido para esto. (44)

Al inicio de esta cita, se destaca la repetición de un sintagma nominal con variación de los modificadores: «ríos *furiosos*, ríos *turbios*, ríos *veloces*». El

denominador común de estos adjetivos es obviamente la *agitación*. Otro indicio que apunta en la misma dirección semántica es la abundancia de verbos y, en especial, su modalidad de sentido: «mordemos», «derribamos», «dicen», «vamos», «vivimos», «llevan». Se trata de verbos perfectivos que marcan un principio y un fin, una acción que arranca y acaba, y que juntos transmiten una cadena de sucesos originando la sensación de inquietud espiritual. Sin embargo, el verso acotado por un paréntesis nos desconcierta un poco por su contenido: «(Pero nadie nos mide lo hondo / sino lo estrecho.)» Si pasamos a la última estrofa, descubrimos que el agua (y, por extensión, el río) está relacionada con las almas de los protagonistas: «Llevan nuestras aguas la esencia / de las muertes y vidas de vivos y de muertos». Es decir, los ríos agitados simbolizan la congoja de los soldados. Entonces, quizá podemos concluir que la oración un tanto enigmática expresa cierta amargura: en la guerra no cuenta la profundidad del alma, de los sentimientos, sino la fría determinación de un pensar más estrecho que es la razón. La clausura del poema sustenta la idea de que somos testigos de una contemplación amarga: «Ya veis si es bien alegre saber a ciencia cierta / que hemos nacido para esto».

En el epílogo de *Tierra sin nosotros*, titulado «Noche final», se despliega un largo resumen del drama experimentado por el hablante poético:

Repetimos las mismas cosas,
recorremos aquellas sendas
por donde todos los humanos
dejaron gritos, ecos, huellas.
Son las palabras angustiadas
que un día oyó al nacer la tierra:
«húmedo beso, vida, muerte,
nada importa, me voy y quedas,
ayer desnudos en el campo
y hoy se caen solas las cerezas».

Palabras viejas y cansadas
que nostros creímos nuevas,
recién nacidas para el canto,
para una dicha siempre nuestra.
Y la noche me va matando,
me acuna para que me duerma.
En cada instante mío pone
siglos de luna, alta y sangrienta.

Nada me importa que yo siembre
y que otros cojan la cosecha.

Pero morirme sin rebelarme,
someterme sin resistencia,
ser por los siglos de los siglos

sólo luz o sólo tinieblas,
irme cegando de hermosura
hasta dejar de ser materia,
aunque mi premio sea un día
mirar por dentro de las estrellas… (83-84)

Lo que nos interesa analizar en este poema es cómo la temporalidad y la libertad se relacionan con la *historicidad* teniendo en cuenta el ideario del existencialismo, en particular considerando el pensamiento de Kierkegaard acerca del fenómeno de la repetición. A nuestro juicio, la síntesis que se presenta en este poema como resultado de las cavilaciones a lo largo de *TSN* sobre el devenir del hombre concuerda, en suma, con lo que afirma Kierkegaard (1976 [1843]: 131): el amor-repetición que se experimenta en el instante resulta ser el único dichoso, ya que no trae consigo la melancolía del amor-recuerdo ni la inquietud del amor-esperanza. Sin embargo, la repetición auténtica nunca llega a realizarse, se nos escurre entre las manos, se evapora sin dejar traza. ¿No es una actitud igual de escapista buscar la fusión con el instante que obesionarse por el pasado o clavar la mirada, hipnotizado y entumecido, en un futuro salvador? Ciertamente. La felicidad, resignada, que no alborozada, radica en lograr una idea clara de las condiciones de la vida y de la trascendencia. Así resume el fílósofo danés su argumentación:

> ¿Qué sería, a fin de cuentas, la vida si no se diera la repetición? ¿Quién desearía ser nada más que un tablero en el que el tiempo iba apuntando a cada instante una breve frase nueva o el historial de todo el pasado? ¿O ser solamente como un tronco arrastrado por la corriente de todo lo fugaz y novedoso, que de una manera incesante y blandengue embauca y debilita el alma humana? […] La repetición es la realidad y la seriedad de la existencia. El que quiera la repetición ha madurado en la seriedad. (1976 [1843]: 132-133)

Por lo demás, es evidente que la poesía de Hierro no aboga por una visión absurda de la existencia. La vida tiene sentido y hay razones para la esperanza. Como veremos en la continuación del poema, predomina un espíritu rebelde y luchador que se niega a doblegarse y que valora la experiencia vital, sea dolorosa, sea monótona, sea a veces incomprensible. Los pensamientos que se formulan en las estrofas siguientes se descifran y esclarecen notablemente con la ayuda del concepto heideggeriano de *estar vuelto hacia la muerte*. De acuerdo con la opinión de diversos poetas y filósofos, Heidegger (2003 [1926]: 267) enfatiza que «la muerte, en sentido latísimo, es un fenómeno de la vida», es decir, no se debe concebir la muerte como un punto final sino como una relación existencial que siempre *es* relativo al ser del hombre. La muerte, en cuanto concepto ontológico, significa entonces *afrontar el futuro*. Entre los éxtasis temporales, es justamente el futuro al que los filósofos existencialistas conceden más importancia: es el aliciente que propulsa el estar haciéndose en el tiempo en el sentido de comprensión e

interpretación del mundo y de elección de una forma de vida. En los versos citados, la resignación del hablante poético se mezcla con la rebeldía, es decir, después de todo, la lucha no ha sido en vano porque al comprender que la vida es esencialmente repetición, logra mitigar la soledad fundiéndose en un gesto solidario con el nosotros. El hombre es libre de elegir su propio rumbo, de formar su propia persona, pero desde un punto de vista histórico los caminos se repiten.

Bibliografía

Heidegger. M. 2003 [1926]. *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.

Hierro, J. 1974. *Cuanto sé de mí*. (2ª edición *Poesías completas*). Barcelona: Seix Barral.

Kierkegaard, S. 1976 [1843]. *In vino veritas. La repetición*. Mardid: Guadarrama.

Rexach, R. 1974. "La temporalidad en tres dimensiones poéticas: Unamuno, Guillén y José Hierro". *Cuadernos Hispanoamericanos* 289-290. 86-119.

Petronella ZETTERLUND

Universidad de Lund

«La casa de la mirada» de Octavio Paz: un collage de imágenes

Así, como la experiencia del universo es individual,
la experiencia del ser individuo es universal.
(Roberto Matta)

1 Introducción

1.1 Objetivo y conceptos centrales

En este estudio se llevará acabo una lectura del poema tardío de Octavio Paz, «La casa de la mirada», dedicado al pintor surrealista Roberto Matta. El poema es una versión personal por parte de Paz del arte de Matta, construido como un *collage* de imágenes del arte y el pensamiento de Matta, igual que de otros poetas, artistas y pensadores de diferentes épocas. La forma de *collage* del poema enfoca la metáfora como tal y transmite la idea de la imagen particular como una de las formas posibles de lo universal. Aunque resulta excluyente el estudio de un solo aspecto de cualquier texto de Octavio Paz, por razones de limitación del espacio es necesario limitar el enfoque de la lectura. Por consiguiente, el estudio presente se centrará en las imágenes del poema que son traducciones, transfiguraciones, citas, paráfrasis o que de alguna otra forma son incorporaciones de o alusiones a expresiones de poetas, pintores, pensadores, etcétera. Entre éstas se enfocarán las que tienen correspondencia con el surrealismo y el neoplatonismo para que se pueda presentar ejemplos concretos de la intercalación y el juego de asosiación de las imágenes poéticas del poema. Del mismo modo la lectura está enfocada en algunas estrofas del poema más que en otras.

La lectura de «La casa de la mirada» de Octavio Paz que aquí se presenta ha surgido de un estudio previo, realizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en México. Ese estudio mostró que el poema «La casa de la mirada» se rige por el principio de la reconciliación de los contrarios y por el concepto binario de analogía/ironía, elaborado por Luis Roberto Vera en su libro *Coatlicue en Paz: «La imagen sitiada»* (2003). Se aplicaron las definiciones del principio de la unión de contrarios ofrecidas por Margarita Murillo González en *Pola-*

ridad-unidad, caminos hacia Octavio Paz (1987) y por Maya Schärer-Nussberger en *Octavio Paz-Trayectorias y visiones* (1989). Las dos investigadoras afirman que la estructura básica de toda la obra de Octavio Paz está relacionado con un juego de conceptos opuestos y que este juego está relacionado con o bien la filosofía (Murillo González 1987: 1) o bien lo sagrado (Schärer-Nussberger 1989: 16). El concepto binario analogía/ironía es correspondiente y complementario: primero se establece una correspondenca entre una imagen y cierta idea, después la imagen se vuelve contra sí misma en un gesto crítico, irónico, que es la consciencia de la muerte (Vera 2003: 201). La unión de contrarios en general es aplicaple a la imagen misma, en Paz inspirada en la poesía barroca y surrealista. La aplicación de la idea de la unión de dos conceptos contrarios a la estructura de la obra de Paz, sin embargo, puede llegar a una simplificación en lo que se refiere a la interrelación entre las imágenes del poema. No siempre son dos los elementos unidos en el nivel formal de los poemas de Paz y no siempre se considerar opuestos o "polos" de un mismo eje (Murillo González 1987: 51). Además, la unión de o la correspondencia entre los conceptos de una imagen poética por lo general se rompe en algún punto del poema al pasar por una fase irónica y autocrítica, como lo ha mostrado Vera.

Aquí, por lo tanto, se propone una lecutra de «La casa de la mirada» como un *collage* en que están incorporadas imágenes plásticas, filosóficas y literarias de varias épocas y culturas. El *collage*, igual que el *cadáver exquisito*, es una técnica relacionado con el surrealismo[211] que trata de juntar y asimilar formas o objetos existentes en una composición para crear una nueva unidad, una nueva obra. Así, se conserva la idea de juego en el lenguaje poético de Paz, al mismo tiempo que abre para una visión global de los aspectos formales desde otro(s) punto(s) de vista que el de la dicotomía. En el caso de Octavio Paz, esta manera de juntar distintos elementos también tiene un vínculo al simultaneísmo de T S Eliot cuya expresión más clara es el poema «Tierra baldía» (1922) en que diferentes épocas, mitos y símbolos están yuxtapuestos e intercalados en las diferentes secciones del poema. Schärer-Nussberger se refiere a esta forma de intertexutalidad particular de la poesía de Paz como "yuxtaposición de voces" (1989: 24), comparable con el *collage*: "Voces 'ajenas' que hablan en el poema como si fueran 'suyas' – sólo que debemos dejar de lado ese 'como si', puesto que *son* efectivamente también 'suyas'." (1989: 25) Las voces, o imágenes, ajenas se incorporan en la composición del poema y recobran un nuevo sentido como partes de la nueva unidad construida.

En este artículo se aplica el uso del término *imagen* para hablar de esas "voces ajenas" igual que para figuras retóricas de pensamiento. El término *imagen* se usa también para resaltar la similitud entre la expresión

[211] La técnica del *collage* tiene una larga historia y ha existido en varias culturas, pero debido al espacio reducido del presente artículo aquí se limita a hacer cuenta del concepto en la modernidad occidental donde los pintores cubistas Braque y Picasso son considerados iniciadores del *collage* en el arte plástico.

poética y la plástica. La razón por la que se utiliza un solo término para una variedad de conceptos es para hacer resaltar la similitud en la función de estos conceptos en la poesía de Paz. En este artículo se refiere al neoplatonismo como una sola tradición y cosmovisión (incluyendo a Platón y Aristóteles), aunque las metáforas que se usaban para crear la imagen del universo naturalmente se distinguen entre varios escritores y pensadores, y asimismo se alude al surrealismo como un movimiento conjunto sin especificar los nombres de artistas y poetas salvo en algunos casos.

1.2 «La casa de la mirada»

El poema «La casa de la mirada» se escribió para una exposición de pinturas y grabados de Roberto Matta en París en 1985, se publicó en *Vuelta* en diciembre el mismo año, después fue recopilado en el libro de poemas *Árbol adentro*, publicado en 1987, y en el segundo volumen de la *Obra poética* de las *Obras competas*. Las versiones del poema de *Árbol adentro* y de las *Obras completas* tienen algunas diferencias en comparación con la primera versión: las expresiones que son transcripciones de títulos de obras de Matta están en cursiva, no en mayúscyla, y la versión del poema de las *Obras completas* además lleva la dedicatoria "A Roberto Matta". En *Árbol adentro* y en las *Obras completas* se ha incluido el texto titulado *Vestíbulo* como nota a «La casa de la mirada». Además, las tres versiones de «La casa de la mirada» tienen una disposición distinta de los versos sobre la página. En este artículo se citará de la última versión de «La casa de la mirada» de la *Obras completas*, ya que es la versión más recién y en ella el vínculo del poema con el pintor chileno es más explícito a través de la dedicatoria. Una transcripción de «La casa de la mirada» de la versión de la *Obra poética II* de las *Obras completas* de la edición de Fondo de cultura económica está incluida en el apéndice del presente artículo para que el lector pueda seguir la lectura del poema. También están adjuntadas imágenes de las obras de Roberto Matta que son nombradas en el poema.

2 Lectura de «La casa de la mirada»

El título del poema «La casa de la mirada» hace referencia a dos aspectos importantes del arte de Roberto Matta. Primero, el hecho de que Matta fue arquitecto antes de hacerse pintor, lo cual es mencionado por Paz en la nota al poema (Paz 2004: 683, 684). Durante los estudios de arquitectura Matta empezaba a interesarse por la relación entre el hombre y su entorno y de ahí proviene su fascinación por la psicología. Segundo, el que la mirada y el ojo tienen un significado especial en el arte de Matta igual que en el arte surrealista en general. Matta no se consideraba pintor, sino alguien que "hacía visible" la realidad en su totalidad (Sawin 1997).

La primera estrofa emplea el apóstrofe, que es una expresión de la "vocación dialogada" en los textos de Paz a la que refiere Schärer-Nussberger (1989: 24) con referencia a un comentario del propio Paz en *In/mediaciones*. El diálogo es una forma de crear una obra abierta, a dife-

rencia del discurso y el monólogo, los cuales según Paz están asociados con la dictadura y el totalitarismo. En «La casa de la mirada» es de suponer que el *tú* es Roberto Matta, a quien está dedicado el poema.

> Caminas adentro de ti mismo y el tenue reflejo serpeante que te conduce
> no es la última mirada de tus ojos al cerrarse ni es el sol tímido golpeando tus párpados:
> es un arroyo secreto, no de agua sino de latidos: llamadas, respuestas, llamadas,
> hilo de claridades entre las altas yerbas y las bestias agazapadas de la conciencia a obscuras.

Los versos iniciales de «La casa de la mirada» son realmente dos versículos separados por los dos puntos entre "párpados" y "es un arroyo". El primer versículo presenta el camino hacia el interior como un estado entre la vigilia y el sueño, entre la voluntad propia ("caminas", "mirada de tus ojos") y el estímulo exterior ("el reflejo que te conduce", "el sol golpeando tus párpados"). En el segundo versículo se aclara que el estímulo exterior es realmente interior: la sangre que corre por las venas ("un arroyo de latidos"). El ritmo del corazón define el juego rítmico entre la voluntad y lo exterior o lo involuntario ("llamadas, respuestas, llamadas"). En el cuarto verso que constituye la última parte del segundo versículo, se crea una correspondencia con la imagen de la sangre que corre por las venas ("un arroyo secreto") mediante la imagen "hilo de claridades"[212]. Así, las imágenes poéticas se enlazan como un *cadáver exquisito* con la base en la analogía de la *forma* ("serpeante", "arroyo", "hilo", las venas). Otra forma que se reconoce en estos dos primeros verículos es el quiasmo. La X es una figura frecuente en la obra de Matta que en el poema es transformada y asimilada en un elemento formal, el quiasmo: la primera parte del primer verso ("adentro de ti mismo") tiene su correspondencia en la última parte del cuarto verso ("la consciencia a obscuras") siendo ambas imágenes del sueño o del inconsciente; y el segundo verso está en relación con el tercero a través de la negación-afirmación ("no es la última mirada… / es un arroyo secreto…"). Hay otra dimensión en estos primeros versos: la luz. La sangre en los dos primeros versículos del poema está vinculada a la luz ("tenue reflejo", "el sol tímido", "hilo de claridades"). El sol y la luz tienen referencias a la pintura y a la visión de Matta, algo que el mismo Paz ha comentado en la nota al poema

[212] La escena de este verso tiene muchas similitudes con el cuadro de Henri Rousseau titulado «El sueño» en el que una figura femenina desnuda esta recostada sobre un diván en medio de la selva entre plantas altas, aves y animales salvajes iluminados por un astro que por su luz transparente puede ser o bien el sol o bien la luna. En la parte de abajo a la derecha de este cuadro hay una línea roja en medio del pasto que asemeja la imagen del "arroyo secreto de latidos" del poema de Paz. La pintura de Rousseau bien podría formar una "llamada", un estímulo igual que la sangre, y así el verso del poema sería una "respuesta" a esa llamada. No se sabe si Paz tuviera conocimientos del cuadro del pintor francés y por lo tanto la asociación se queda en hipótesis.

(Paz 2004: 686). La imagen de la luz interior también acerca el poema a una de las metáforas centrales del neoplatonismo, es decir la idea de la luz del intelecto en sus diferentes estados.

> Sigues el rumor de tu sangre por el país desconocido que inventan tus ojos
> y subes por una escalera de vidrio y agua hasta una terraza.
> Hecha de la misma materia impalpable de los ecos y los tintineos,
> la terraza, suspendida en el aire, es un cuadrilátero de luz, un ring magnético
> que se enrolla en sí mismo, se levanta, anda y se planta en el circo del ojo,
> géiser lunar, tallo de vapor, follaje de chispas, gran árbol que se enciende y apaga y enciende:

En estos versos se repite la imagen de la sangre y la luz. Aquí, sin embargo, la sangre se asocia con el sonido ("el rumor de tu sangre") más que con el ritmo, y la luz con lo exterior y lo transparente ("vidrio y agua", "el aire" y "los ecos y los tintineos"). La imagen de la escalera, además de señalar el movimiento hacia arriba, creando una correspondencia con la idea de la escala de contemplación de los neoplatónicos, evoca la presencia de pinturas en el poema: *Desnudo bajando una escalera* de Marcel Duchamp y la serie de pinturas de escaleras que Matta pintó en los años cuarenta en busca del espacio total, influenciado por el mismo Duchamp. Varias de las expresiones de estos versos se reconocen de otros textos y poemas del propio Octavio Paz. En el ensayo *El águila, el jaguar y la Virgen*, Paz describe la arquitectura de las pirámides mayas con palabras similares: "Al desplegarse horizontalmente, el cuadrilátero original –los cuatro puntos cardinales– tiende a volver sobre sí mismo y transformarse en un círculo, con un punto en el centro, inmóvil y no obstante activo." (Paz 1994: 41) La imagen "el circo del ojo" aparece ya en el poema «Petrificada petrificante» de la colección *Vuelta*. El círculo, además, es un símbolo de lo infinito y de la nada en la cosmovisión neoplatónica. Así, la primera estrofa se puede leer como una transfiguración del arte de Roberto Matta. Las pinturas de Matta son representaciones de un espacio cambiante portadoras de una crítica de la perspectiva renacentista y de la concepción tridimensional del espacio. El pintor chileno además se interesaba por la representación del "espacio interior", manifestación de la unión entre lo psicológico y lo cósmico. Esta concepción artística está vinculada a la idea del pintor como el que hace visible lo invisible, lo cual es, como ya se ha visto, en primer lugar una afinidad con el surrealismo y la idea del poeta de Rimbaud. La realidad para Matta es la totalidad y la unidad de todas las cosas visibles e invisibles de la cual sólo se puede dar cuenta por medio de imágenes que representan fragmentos de la realidad: "morfologías parciales". Otro concepto central en la obra del pintor chileno es la idea de que la visión y la creación del mundo en el arte debe realizarse a través del cuerpo, es decir a través de los sentidos y las sensa-

ciones. Todos estos conceptos se ven representados en «La casa de la mirada» y se reiteran en los últimos versos de la primera estrofa:

> estás en el interior de los reflejos, estás en la casa de la mirada,
> has cerrado los ojos y entras y sales de ti mismo a ti mismo por un puente
> de latidos:
> EL CORAZÓN ES UN OJO

El verso final es el título de un poema de Roberto Matta del año 1980. De hecho, todos los versos de «La casa de la mirada» transcritos con mayúsculas son o bien títulos de pinturas suyas o bien citas de poemas u otros textos de Matta. Estos versos se pueden leer como un poema dentro del poema:

> EL CORAZÓN ES UN OJO
> CREAR PARA VER
> LA PINTURA TIENE UN PIE EN LA ARQUITECTURA Y OTRO
> EN EL SUEÑO
> PARA CUBRIR LA TIERRA CON UN NUEVO ROCÍO

El hecho de que Matta escribió poesía y su interés por el lenguaje que se refleja en los títulos de sus obras es algo sobre lo que Paz llama la atención en «La casa de la mirada» igual que en la nota al poema (Paz 2004: 686). De esta forma se manifiesta la analogía entre la pintura y la poesía, central tanto en la obra de Matta como en la de Paz. Se puede ver, pues, como Paz en la primera estrofa de «La casa de la mirada» asimila la visión del arte de Matta y la cosmogonía neoplatónica en un juego de imágenes que apuntan precisamente a la figuración de las pinturas de Matta igual que a las metáforas neoplatónicas. La incorporación de imágenes de Duchamp, Matta y de los propios textos de Paz así parece ser una manifestación de las "morfologías parciales", es decir una manera de crear un poema mediante la construcción de un *collage* de fragmentos textuales y plásticos. El *locus* del poema se define como el "interior" y "la casa de la mirada", es decir el arte y la visión de Matta.

La segunda y la tercera estrofa también se pueden ver como una transfiguración de la pintura de Matta que se realiza en varios niveles: en la forma, las imágenes y las ideas. En la nota al poema Paz escribe que "el mundo interior que revela Matta también es el exterior." (Paz 2004: 684) La misma idea se expresa en el poema, en los últimos versos de la tercera estrofa, al establecerse la relación entre el *tú* y el mundo exterior:

> al entrar en ti mismo no sales del mundo, hay ríos y volcanes en tu cuerpo,
> planetas y hormigas,
> en tu sangre navegan imperios, turbinas, bibliotecas, jardines,

también hay animales, plantas, seres de otros mundos, las galaxias circulan
en tus neuronas,
al entrar en ti mismo entras en este mundo y en los otros mundos,
entras en lo que vio el astrónomo en su telescopio, el matemático en sus
ecuaciones:
el desorden y la simetría, el accidente y las rimas, las duplicaciones y las
mutaciones,
el mal de San Vito del átomo y sus partículas, las células reincidentes, las
inscripciones estelares.

El mundo está formado por la naturaleza y entes naturales, igual que de fenómenos culturales, científicos e incluso políticos. En los primeros tres versos transcritos arriba el mundo interior está relacionado con el cuerpo ("cuerpo", "sangre", "neuronas"); en los últimos tres está vinculado a distintas visiones "científicas" del mundo ("el astrónomo", "el matemático", "el desorden y la simetría", "el accidente y las rimas", "las duplicaciones y las mutaciones", "el átomo y sus partículas", "las células reincidentes", "las inscripciones estelares") entre los cuales se reconocen de nuevo las alusiones a la cosmovisión neoplatónica y aristotélica. Lo que une las dos representaciones del mundo son los niveles micro y macro. De nuevo se crea una referencia a la visión de la realidad y del arte de Roberto Matta en la que se mezclan precisamente lo cósmico y los microscópico y se establece una analogía entre ésta y el neoplatonismo.

En la cuarta estrofa el sujeto cambia de *tú* (o sustantivos relacionados con el *tú*) a *nosotros*. El poema pasa de tratar el arte de Matta a hablar del hombre en general. De hecho, la estrofa es una figura lógica compuesta por un encadenamiento de comparaciones y contrastes entre distintas imágenes con un mismo significado: el hombre. Se puede ver la estrofa, por lo tanto, como un *collage* o un *cadáver exquisito* de diferentes imágenes que se han creado del hombre en épocas y campos distintos:

Afuera es adentro, caminamos por donde nunca hemos estado,
el lugar del encuentro entre esto y aquello está aquí mismo y ahora,
somos la intersección, la X, el aspa maravillosa que nos multiplica y nos
interroga,
el aspa que al girar dibuja el cero, ideograma del mundo y de cada uno de
nosotros.

La imagen "afuera es adentro" que inicia la estrofa indica una unión entre el mundo exterior y la psicología interior del hombre. Es el territorio todavía no explorado por la ciencia que es el centro de interés de los surrealistas. En

los versos que siguen: la imagen del hombre como centro del universo. Las expresiones "lugar del encuentro" del tiempo y el espacio e "intersección" vuelven a hacer referencia al neoplatonismo. "La X, el aspa maravillosa que nos multiplica y nos interroga" une dos significados del signo X: el que en la matemática puede representar la incógnita al mismo tiempo que es el signo de multiplicación y el que en la ortografía sustituye un objeto no conocido. El verso siguiente, "el aspa que al girar dibuja el cero, el ideograma del mundo y de cada uno de nosotros" alude a la los signos escritura hieroglífica de las culturas precolombinas de México y el signo quincunce, o "los cinco puntos en cruz" (Séjourné 1957: 104), que muchas veces están retratados dentro de un círculo. El quincunce simboliza entre otras cosas la ley del centro, el movimiento, el corazón y el fuego. Expresa, según Séjourné, "el concepto de los cuatro elementos primordiales salvados por un centro unificador, concepto que constituye el núcleo mismo del pensamiento nahuatl y que determinó sus más importantes expresiones." (Séjourné 1957: 102). El mismo verso de «La casa de la mirada» crea una analogía con la pintura de Matta en la que, como ya se camentado, la forma de la X aparece con frecuencia para representar el movimiento y el dinamismo del espacio de manera que parece que forma un círculo. El "cero" en el último verso citado arriba es la representación de lo infinito en la simbología matemática, pero también, igual que el círculo, la idea de lo infinito y de la nada en el neoplatonismo. Los siguientes versos presentan la idea de la relación entre la multiplicidad y la unidad, de nuevo una idea central de la filosofía neoplatónica.

> Como el cuerpo astral de Bruno y Cornelio Agripa, como los *grandes transparentes* de André Breton,
> vehículo de materia sutil, cables entre éste y aquel lado,
> los hombres somos la bisagra entre el aquí y el allá, el signo doble y uno, V y Λ,
> pirámides superpuestas unidas en un ángulo para formar la X de la Cruz,
> cielo y tierra, aire y agua, llanura y monte, lago y volcán, hombre y mujer,
> el mapa del cielo se refleja en el espejo de la música,

La imagen del "cuerpos astral" de Bruno y Agripa representa precisamente la parte en relación con el todo infinito. Los *grandes transparentes*[213] es el nombre que Matta les pone a unas figuras del *Prolegómeno del Tercer Manifiesto Surrealista* de Breton, que fue ilustrado por Matta cuando se publicó en la revista *VVV* en 1942. Se trata de unos seres hipotéticos cuya existencia pondría en cuestión la posición del hombre como centro del universo. El verso que sigue es una aposición y también tiene reminiscencias de Breton: "cables entre éste y aquel lado" parece ser una versión metafórica de Paz de la imagen de los "vasos comunicantes", es decir, el "intercambio constante

[213] En la pintura de Matta los grandes transparentes tienen la figura del Vidriador, un ser transparente hecho de trozos de vidrio y otros materiales transparentes a través de los cuales la realidad se manifiesta fragmentada.

que debe producirse en el pensamiento entre el mundo exterior y el mundo interior" (Breton 1973: 107). La "bisagra", en el sentido de elemento técnico, forma una analogía con "vehículos" y "cables" del verso anterior. Paz mismo señala que la "bisagra", en el sentido simbólico, es una imagen que ha sido usada por Marcel Duchamp en las notas a la *Caja verde* (Paz 1994: 191, 226, 230), igual que por Sor Juana Inés de la Cruz en «El Sueño» (de la Cruz 2001: 291; Paz 1982: 494). En los dos casos la bisagra alude al hombre como un ser de varias facultades mentales y físicas. De nuevo, el concepto de la bisagra tiene su origen en la concepción de Aristóteles del mundo natural como un sistema de goznes (*connexio rerum*). "El signo doble y uno" del verso siguiente alude a la idea de la dualidad como base del universo presente en casi todas las culturas del mundo. En el contexto occidental lleva a pensar en la imagen del andrógino de la mitología griega y a la teoría lingüística de Saussure. "V y Λ" son símbolos antiguos del hombre y de la mujer que, cuando son superpuestas forman la estrella de cinco puntos o cuando son yuxtapuestas forman una X. En el verso siguiente se ve que el apódosis de "V y Λ" es precisamente la X, que aquí está asociada por su forma con las "pirámides" igual que con la "Cruz" en una imagen contrastiva. Las pirámides pueden señalar los templos precolombinos igual que los egipcios. A estos últimos alude sor Juana en una imagen en «El sueño» como símbolos del deseo del alma de llegar a la contemplación de "la causa primera" (de la Cruz 2001: 283; Paz 1982: 484-486) y para los neoplatónicos el arte y el pensamiento clásico originaba de Egipto. En el verso siguiente de «La casa de la mirada» ("cielo y tierra, aire y agua, llanura y monte, lago y volcán, hombre y mujer,"), se manifiesta la dualidad del universo en una serie de parejas dialécticas que concluye con la pareja "hombre y mujer" que reanuda a los signos "V y Λ". La imagen "el mapa del cielo se refleja en el espejo de la música" se puede leer como una paráfrasis de la idea de 'la música de la esferas' de Pitágoras. Se puede constatar, pues, que esta estrofa expresa, mediante la yuxtaposición o la contraposición de imágenes de diferentes sistemas científicos, artísticos o cosmogónicos, una imagen del hombre como mediador en el universo. Otra vez se puede ver que las imágenes incorporadas no se integran facilmente en una dicotomía sino que llevan siempre a otra imagen, lo cual se ve en el hecho de que varios de los versos son tri- o cuatripartitos. Las distintas imágenes se enlazan como un *collage* o un *cadáver exquisito* principalmente con la *forma* como base común, igual que en la primera estrofa. La estrofa termina con dos versos que subrayan el hecho de que las imágenes anteriores son precisamente *formas* o *metáforas*, es decir, creaciones de la imaginación y no observaciones empíricas del mundo:

> donde el ojo se anula nacen mundos:
> LA PINTURA TIENE UN PIE EN LA ARQUITECTURA Y OTRO
> EN EL SUEÑO.

El último verso de la estrofa, como ya se ha mencionado, es una cita de un texto de Matta. Tiene la función de resumen o de un tipo de epítome de la estrofa, pero también sirve para volver a centrar el poema en la pintura en general y en el arte de Roberto Matta en particular:

> *La tierra es un hombre*, dijiste, pero el hombre no es la tierra,
> el hombre no es este mundo ni los otros mundos que hay en este mundo y en los otros,
> el hombre es el momento en que la tierra duda de ser tierra y el mundo de ser mundo,
> el hombre es la boca que empaña el espejo de las semejanzas y las analogías,
> el animal que sabe decir *no* y así inventa nuevas semejanzas y dice *sí*,
> el equilibrista vendado que baila sobre la cuerda floja de una sonrisa,
> el espejo universal que refleja otro mundo al repetir a éste, el que transfigura lo que copia,
> el hombre no es el que es, célula o dios, sino el que está siempre más allá.

La quinta estrofa se inicia con una referencia al título de un cuadro y de una exposición de Matta, "La tierra es un hombre". Vuelve la figura del apóstrofe y la estrofa se construye mediante un razonamiento lógico de negaciones y afirmaciones sobre lo que es la esencia del hombre. Entre las imágenes que forman esta estrofa se reconoce el problema central del libro de Paz sobre Claude Levi-Strauss: hombre que dice *no* al incesto es el *sí* que funda al hombre, como ente social (Paz 2003.1: 1260). El verso siguiente, "el equilibrista vendado que baila sobre la cuerda floja de una sonrisa", se puede leer como una paráfrasis de *Altazor* de Vicente Huidobro[214]. En la nota a «La casa de la mirada» Paz establece una correspondencia entre el pintor y el poeta de origen chileno. Esta correspondencia está basada en el hecho de que ambos provienen del mismo país, vivieron en París, formaron parte de la vanguardia y por haber creado obras con relación con la palabra "temblor" (Paz 2004: 683-684). La paráfrasis de Huidobro está en yuxtaposición con otra de Platón en el verso que sigue, "el espejo universal que refleja otro mundo al repetir a éste, el que transfigura lo que copia". El último verso citado arriba, "el hombre no es lo que es, célula o dios, sino el que está siempre más allá", señala que el hombre es más de la definición que le da la ciencia ("célula") y la religión (una imagen de "dios") sino algo "más allá". Este "más allá" es el amor y el erotismo, constantes en la obra de Octavio Paz y una parte central también en la de Matta:

[214] En *Altazor* aparecen los siguientes versos: "La Tierra seguirá girando sobre su órbita precisa / Temerosa de un traspié como el equilibrista sobre el alambre / que ata las miradas del pavor." (Huidobro 1981: 62) "Mientras bailamos sobre el azar de la risa" (Huidobro 1981: 124)

Nuestras pasiones no son los ayuntamientos de las substancias ciegas
pero los combates y los abrazos de los elementos riman con nuestros deseos y apetitos,
pintar es buscar la rima secreta, dibujar el eco, pintar el eslabón:
El vértigo de Eros es el vahído de la rosa al mecerse sobre el osario,
la aparición de la aleta del pez al caer la noche en el mar es el centelleo de la idea,
tú has pintado al amor tras una cortina de agua llameante
PARA CUBRIR LA TIERRA CON UN NUEVO ROCÍO.

Varias de las imágenes, de nuevo, aluden a metáforas de pensadores neoplatónicos ("pasiones", "deseos y apetitos", "rima", "eslabón"). "El vértigo de Eros" es el título de un cuadro de Matta del año 1944. La expresión es una cita de un párrafo de Freud donde éste coloca a lo consciente entre Eros y el instinto de la muerte (Wilson 1991: 124). La imagen que define *El vértigo de Eros*, "el vahído de la rosa al mecerse sobre el osario", asimila dos elementos concretos que simbolizan el amor y la muerte: la rosa y el osario.[215] Los colores gris y rosa que dominan el cuadro *El vértigo de Eros* son colores asociados con el osario y la rosa. El siguiente verso, "la aparición de la aleta del pez al caer la noche en el mar es el centelleo de la idea", es una transfiguración verbal de las figuras que aparecen en la pintura. "Tú has pintado el amor tras una cortina de agua llameante" también tiene reminiscencias del mismo cuadro, en la que los elementos figurativos evocan gotas de agua y genitales humanos. La imagen de la cortina alude al mismo tiempo al tropo del encuentro amoroso en la literatura occidental, igual que a la paradoja elemental del agua y el fuego que está presente en la poesía precolombina igual que en la barroca (Wilson 1979: 95). De nuevo la estrofa concluye con una cita de Matta, esta vez con el título de otra de sus pinturas, *Cubrir la tierra con un nuevo rocío* del 1953. En esta estrofa elementos concretos del arte de Matta –figuras, colores, títulos – son asimilados en el poema y asociados con la antropología estructural, el creacionismo, Platón y otros pensadores neoplatónicos.

La sexta y última estrofa resume varias de las imágenes de los versos anteriores.

En el espejo de la música las constelaciones se miran antes de disiparse,
el espejo se abisma en sí mismo anegado de claridad hasta anularse en un reflejo,
los espacios fluyen y se despeñan bajo la mirada del tiempo petrificado,
las presencias son llamas, las llamas son tigres, los tigres se han vuelto olas,
cascada de transfiguraciones, cascada de repeticiones, trampas del tiempo:

[215] El título en francés, *Le Vertige d'Éros*, puede pronunciarse como "le vert tige des roses", el tallo verde de las rosas, lo cual también puede haber inspirado la imagen de la rosa.

Los primeros dos versos de la estrofa reiteran la paráfrasis de Pitágora del verso 47 de la cuarta estrofa: “el mapa del cielo se refleja en el espejo de la música”. Aquí, sin embargo, se rompe la analogía que se ha creado entre las imágenes de las estrofas anteriores y se realiza el gesto irónico de la consciencia de la muerte del que habla Vera: las constelaciones “se disipan”, el espejo “se abisma” y “se anula”, los espacios “fluyen y se despeñan”, el tiempo “se petrifica”. Las imágenes se vuelven sobre sí mismas y de repente resalta el aspecto metafórico del lenguaje ya que es deprivado de su sentido tras la ruptura de la analogía: “llamas”, “tigres” y “olas” son *formas* del fuego, de la naturaleza y del agua, intercambiables entre sí ya que carecen de esencia. El *collage* del poema parece no formar una unidad nueva, sino que solamente superpone una imagen a otra, todas versiones (“transfiguraciones”, “repeticiones”) de lo mismo, la nada. Los últimos cinco versos del poema, sin embargo, se constituyen por la anáfora “hay que” que hace pensar en un manifiesto. Expresan el poder visionario del arte que Paz compartía con Matta:

> hay que darle su ración de lumbre a la naturaleza hambrienta,
> hay que agitar la sonaja de las rimas para engañar al tiempo y despertar el alma,
> hay que plantar ojos en la plaza, hay que regar los parques con risa solar y lunar,
> hay que aprender la tonada de Adán, el solo de la flauta de fémur,
> hay que construir sobre este espacio inestable la casa de la mirada,
> la casa de aire y agua donde la música duerme, el fuego vela y pinta el poeta.

En estos últimos versos del poema se reiteran varios de los conceptos relacionados con las ideas neoplatónicas que se han visto a lo largo de la lectura del poema (“lumbre”, “naturaleza hambrienta”, “rimas”, “despertar el alma”). También hay palabras que aluden al cristianismo (“Adán”) y a las culturas prehistóricas y las mitologías (“la flauta de fémur”, “solar y lunar”). Estos versos muestran el deseo de reestablecer la analogía, de crear una nueva visión del mundo (“la casa de la mirada”) que pueda superar la dicotomía de la realidad (“este espacio inestable”) mediante la asimilación de todos los aspectos de ésta: los visible y lo invisible, lo racional, lo histórico y lo temporal; lo corporal, lo mitológico y lo ritual (“la naturaleza”, “las rimas”, “el alma”, “los ojos”, “la risa”, la música). El último verso del poema, “la casa de aire y agua donde la música duerme, el fuego vela y pinta el poeta”, une varios conceptos que se han presentado en el poema: “la casa, “aire y agua”, “la música”, el sueño, “el fuego”, la pintura y la poesía. Se reconstituye la analogía de las imágenes del poema. «La casa de la mirada» concluye con la palabra “poeta” lo cual hace resaltar la función de Matta como poeta. Asimismo, la imagen “pinta el poeta” presenta la imagen del poema como una pintura del poeta. El arte y la poesía, el pintor y el poeta, Matta y Paz, son la expresión de la universalidad del hombre, la cual sólo se

puede manifestar mediante formas fragmentarias de la realidad. El *collage* en «La casa de la mirada» hace resaltar el aspecto *formal* del lenguaje y hace explícita la metáfora como forma momentánea que encierra un pensamiento, una idea heredera del neoplatonismo pero inherente también en el surrealismo donde se expresa como un juego de palabras.

3 Conclusión

En este artículo se ha leído «La casa de la mirada» de Octavio Paz como un *collage*, un tipo de poema-pintura, en el cual están incorporadas como elementos formales imágenes o "voces ajenas" de otros artistas, escritores y pensadores. Las metáforas que han constituido las obras plásticas, filosóficas o literarias en diferentes momentos de la historia tienen un lugar central en el poema que enfoca la importancia del arte y la poesía como "visión" del mundo que abarca lo invisible igual que lo visible. El hecho de asimilar imágenes de otros igual que las propias coloca la voz de Paz como un elemento entre otros en el *collage* del poema, lo cual contribuye a la idea de lo parcial y la pluralidad como algo constituyente del arte, una visión que Paz comparte con Matta. El *collage* es una técnica vinculada al juego que en el caso de «La casa de la mirada» es un juego de imágenes y asociaciones. Schärer-Nussberger sigue a Callois y Eliade al ver en el juego un acto sagrado (1989: 16). Paz mismo ha señalado el parentesco entre la poesía y lo sagrado en *El arco y la lira*, pero no la asocia con una revelación de dios sino de "lo que somos realmente" (Paz 1972: 109), refiriéndose a la universalidad del hombre. Gadamer (1991: 69) asocia el juego con la *participación*, que es un concepto más cercano a la visión poética del propio Paz. En *La otra voz* (Paz 1990: 138) el poeta mexicano se refiere a la poesía en términos de "fraternidad universal" como una estrategia o una visión en contra de la sociedad moderna, un acto de participación con los demás hombres contemporáneos e históricos que funciona como "antídoto de la técnica y del mercado". Esta visión se presenta en «La casa de la mirada» mediante la pluralidad como constituyente de la unidad: las imágenes particulares creadas por hombres mortales en la duración breve de su vida finita se asimilan en un *collage* para formar otra imagen única de la universalidad y la intemporalidad del hombre que es el poema.

Bibliografía

Borrás, M. L. (red.). 1983. *Matta, Septiembre-Octubre, 1983*. Catálogo con el mismo nombre en el Palacio de Cristal de Madrid, 1983.

Breton, A. 1973. *Antología (1913-1966)*. México: Siglo XXI.

de la Cruz, sor J. 2001. *Poesía lírica*. Madrid: Cátedra.

Gadamer, H. G. 1991. *La actualidad de lo bello. El arte como juego símbolo y fiesta*. Barcelona: Paidós

Huidobro, V. 1981. *Altazor. Temblor de cielo*. Madrid: Cátedra

Mitchell, W. J. T. 1986. *Iconology. Image, Text, Ideology*. Chicago: University of Chicago Press
Murillo González, M. 1987. Polaridad-Unidad, caminos hacia Octavio Paz. México: UNAM.
Paz, O. 2004. *Obras completas 12. Obra poética II*. México: Fondo de cultura Económica.
___2003. Obras completas. Ideas y costumbres: La letra y el cetro: Usos y símbolos. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
___2003. Obras completas 15. Miscelánea III - Entrevistas. México: Fondo de cultura económica.
___2001. *Obras completas 14. Miscelánea II*. México: Fondo de cultura económica.
___1994. Obras completas 7. Los privilegios de la vista II. Arte de México. México: Fondo de cultura económica.
___1990. *La otra voz*. México: Seix barral
___1987. *Árbol adentro*. Barcelona: Seix Barral.
___1982. *Sor Juana o Las trampas de la fe*. México: Fondo de cultura económica.
___1972. *El arco y la lira*. México: Fondo de cultura económica.
Raymond, M. 1995. *De Baudelaire al surrealismo*. México: Fondo de cultura económica.
Sawin, M. 1997. "Matta: su primera etapa, de 1937 a 1959". En: www.latinamericanmasters.com/spanish/artist_matta_essay.html, 22/01/2008
Schärer-Nussberger, M. 1989. *Octavio Paz. Trayectorias y visiones*. México: Fondo de cultura económica.
Séjourné, L. 1957. *Pensamiento y Religión en el México Antiguo*. México: Fondo de cultura económica.
Vera, L. R. 2006. Roca del Absoluto. Coatlicue en «Petrificada petrificante» de Octavio *Paz*. Puebla: BUAP
___2003. Coatlicue en Paz. «La imagen sitiada». Puebla: BUAP.
Wilson, J. 1979. *Octavio Paz. A Study of His Poetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
Wilson, S. 1991. *Surrealist painting*. Hong Kong: Phaidon.

«LA CASA DE LA MIRADA» (Paz, 2004: 155-158)

Caminas adentro de ti mismo y el tenue reflejo serpeante que te conduce 1
no es la última mirada de tus ojos al cerrarse ni es el sol tímido golpeando
tus párpados:
es un arroyo secreto, no de agua sino de latidos: llamadas, respuestas, lla-
madas,
hilo de claridades entre las altas yerbas y las bestias agazapadas de la con-
ciencia a obscuras.
Sigues el rumor de tu sangre por el país desconocido que inventan tus ojos 5
y subes por una escalera de vidrio y agua hasta una terraza.
Hecha de la misma materia impalpable de los ecos y los tintineos,
la terraza, suspendida en el aire, es un cuadrilátero de luz, un ring magné-
tico
que se enrolla en sí mismo, se levanta, anda y se planta en el circo del ojo,
géiser lunar, tallo de vapor, follaje de chispas, gran árbol que se enciende y
apaga y enciende: 10
estás en el interior de los reflejos, estás en la casa de la mirada,
has cerrado los ojos y entras y sales de ti mismo a ti mismo por un puente
de latidos:
EL CORAZÓN ES UN OJO.

Estás en la casa de la mirada, los espejos han escondido todos sus espectros,
no hay nadie ni hay nada que ver, las cosas han abandonado sus cuerpos, 15
no son cosas, no son ideas: son disparos verdes, rojos, amarillos, azules,
enjambres que giran y giran, espirales de legiones desencarnadas,
torbellino de las formas que todavía no alcanzan su forma,
tu mirada es la hélice que impulsa y revuelve las muchedumbres incor-
póreas,
tu mirada es la idea fija que taladra el tiempo, la estatua inmóvil en la plaza
del insomnio, 20
tu mirada teje y desteje los hilos de la trama del espacio,
tu mirada frota una idea contra otra y enciende una lámpara en la iglesia
de tu cráneo,
pasaje de la enunciación a la anunciación, de la concepción a la asunción,
el ojo es una mano, la mano tiene cinco ojos, la mirada tiene dos manos,
estamos en la casa de la mirada y no hay nada que ver, hay que poblar otra
vez la casa del ojo, 25
hay que poblar el mundo con ojos, hay que ser fieles a la vista, hay que
CREAR PARA VER.

La idea fija taladra cada minuto, el pensamiento teje y desteje la trama,
vas y vienes entre el infinito de afuera y tu propio infinito,
eres un hilo de la trama y un latido del minuto, el ojo que taladra y el ojo
tejedor, 30
al entrar en ti mismo no sales del mundo, hay ríos y volcanes en tu cuerpo,
planetas y hormigas,
en tu sangre navegan imperios, turbinas, bibliotecas, jardines,
también hay animales, plantas, seres de otros mundos, las galaxias circulan

en tus neuronas,
al entrar en ti mismo entras en este mundo y en los otros mundos,
entras en lo que vio el astrónomo en su telescopio, el matemático en sus ecuaciones:
el desorden y la simetría, el accidente y las rimas, las duplicaciones y las mutaciones,
el mal de San Vito del átomo y sus partículas, las células reincidentes, las inscripciones estelares.

Afuera es adentro, caminamos por donde nunca hemos estado,
el lugar del encuentro entre esto y aquello está aquí mismo y ahora,
somos la intersección, la X, el aspa maravillosa que nos multiplica y nos interroga,
el aspa que al girar dibuja el cero, ideograma del mundo y de cada uno de nosotros.
Como el cuerpo astral de Bruno y Cornelio Agripa, como los *grandes transparentes* de André Breton,
vehículo de materia sutil, cables entre éste y aquel lado,
los hombres somos la bisagra entre el aquí y el allá, el signo doble y uno, V y Λ,
pirámides superpuestas unidas en un ángulo para formar la X de la Cruz,
cielo y tierra, aire y agua, llanura y monte, lago y volcán, hombre y mujer,
el mapa del cielo se refleja en el espejo de la música,
donde el ojo se anula nacen mundos:
LA PINTURA TIENE UN PIE EN LA ARQUITECTURA Y OTRO EN EL SUEÑO.

La tierra es un hombre, dijiste, pero el hombre no es la tierra,
el hombre no es este mundo ni los otros mundos que hay en este mundo y en los otros,
el hombre es el momento en que la tierra duda de ser tierra y el mundo de ser mundo,
el hombre es la boca que empaña el espejo de las semejanzas y las analogías,
el animal que sabe decir *no* y así inventa nuevas semejanzas y dice *sí*,
el equilibrista vendado que baila sobre la cuerda floja de una sonrisa,
el espejo universal que refleja otro mundo al repetir a éste, el que transfigura lo que copia,
el hombre no es el que es, célula o dios, sino el que está siempre más allá.
Nuestras pasiones no son los ayuntamientos de las substancias ciegas
pero los combates y los abrazos de los elementos riman con nuestros deseos y apetitos,
pintar es buscar la rima secreta, dibujar el eco, pintar el eslabón:
El vértigo de Eros es el vahído de la rosa al mecerse sobre el osario,
la aparición de la aleta del pez al caer la noche en el mar es el centelleo de la idea,
tú has pintado al amor tras una cortina de agua llameante
PARA CUBRIR LA TIERRA CON UN NUEVO ROCÍO.

En el espejo de la música las constelaciones se miran antes de disiparse, 65
el espejo se abisma en sí mismo anegado de claridad hasta anularse en un reflejo,
los espacios fluyen y se despeñan bajo la mirada del tiempo petrificado,
las presencias son llamas, las llamas son tigres, los tigres se han vuelto olas,
cascada de transfiguraciones, cascada de repeticiones, trampas del tiempo:
hay que darle su ración de lumbre a la naturaleza hambrienta, 70
hay que agitar la sonaja de las rimas para engañar al tiempo y despertar el alma,
hay que plantar ojos en la plaza, hay que regar los parques con risa solar y lunar,
hay que aprender la tonada de Adán, el solo de la flauta de fémur,
hay que construir sobre este espacio inestable la casa de la mirada,
la casa de aire y agua donde la música duerme, el fuego vela y pinta el poeta. 75

Sección 6 VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y SOCIEDAD

Angela BARTENS
La construcción de ‘Nosotros’ *y* ‘Ellos’ *en los editoriales de las FARC y del ELN (Colombia)*

Erla ERLENSDOTTIR
‘Huracán’*: Voz antillana en las lenguas nórdicas*

Gabriela S. C. LONDRIM
O movimento metafórico no norueguês e no português

José SANTISTEBAN
¿Existe un estándar del andaluz?

Eeva SIPPOLA
La variación estilística en el chabacano - el caso de los relativizadores

Angela BARTENS

Universidad de Helsinki

La construcción de 'Nosotros' y 'Ellos' en los editoriales de las FARC y del ELN (Colombia)

1 Introducción[216]

Este estudio se inserta en el campo del Análisis Crítico del Discurso tal como es practicado por Norman Fairclough, Ruth Wodak y Teun A. van Dijk (cf. Fairclough 1995b; 2001a; 2001b; Fairclough y Wodak 1997; van Dijk 2001; 2003; Weiss y Wodak 2003; Wodak 2001). Una de las preocupaciones principales de los estudiosos del campo es llamar la atención sobre la existencia de conflictos sociales y políticos, explicar por qué surgieron y contribuir, en la medida de lo posible, a su solución. Prestan atención especialmente a las relaciones recíprocas entre los discursos y el ejercicio del poder, por un lado, y a la intertextualidad y a la recontextualización, por otro. Este interés en el ejercicio y los desajustes del poder, la intertextualidad y la recontextualización es compartido por enfoques relacionados con el análisis del discurso en el campo de los estudios mediáticos (cf. Fairclough 1995a; Cotter 2001; Bell 1991).

Cada texto sirve para mantener o cambiar representaciones, relaciones e identidades (Fairclough 1995a: 5). Si se quieren cambiar estas representaciones, relaciones e identidades, eso se puede lograr mediante el ejercicio generalmente camuflado del poder, inculcando valores a los recipientes, o abriendo un debate con ellos, con el cual se llega a una comunicación de verdad (Fairclough 2001a: 62).

En este estudio, estamos interesadas ante todo en la construcción de los valores experienciales, relacionales y expresivos en el nivel textual del corpus compilado a partir de los editoriales publicados por las dos organizaciones insurgentes principales de Colombia, las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y el ELN (Ejército de Liberación Nacional). Mi enfoque principal está en la construcción de la dicotomía 'Nosotros' contra 'Ellos' en los textos en cuestión. Una presentación de los orígenes del conflicto socio-político que constituye el contexto de este estudio está fuera del alcance de mi presentación (véanse, por ejemplo Pärssinen y Talero

[216] Quisiéramos dar las gracias a Don Enrique José Lucena Torres por la revisión lingüística del manuscrito. Los posibles errores son de responsabilidad nuestra.

2001; Pärssinen y Lammila 2006) y ni siquiera me atrevo a proponerle una solución. Siguiendo a Fairclough (2001a: 92-93), divido el estudio del nivel textual en el estudio del léxico, de la gramática y de estructuras textuales. En esta comunicación, estudio los dos primeros, esto es, el léxico y la gramática.

2 El contexto

El contexto de este estudio es el conflicto armado que sacude a Colombia desde hace aproximadamente sesenta años. Tanto las FARC como el ELN se fundaron en 1964. Mientras que las FARC son de origen campesino, las raíces del ELN están en la revolución cubana, la teología de la liberación y el ambiente intelectual. De vocación marxista y leninista, las FARC son la mayor fuerza insurgente de Colombia, con 15.000 a 18.000 combatientes aproximadamente. Con 3.500 a 5.000 combatientes, el ELN tiene menos peso que las FARC. Por eso, los dos gobiernos de Álvaro Uribe Vélez han entablado negociaciones de paz con él y no con las FARC, con quienes el gobierno de Andrés Pastrana Arango negoció sin éxito. Por otro lado, el segundo gobierno de Uribe Vélez ha intentado llegar a un "Intercambio Humanitario", es decir, un intercambio de prisioneros de guerra o canje, con las FARC. Hasta la actualidad, las dos partes no han podido llegar a un acuerdo. Lo mismo vale para las negociaciones de paz con el ELN.

Dos acontecimientos se discuten en varios de los textos estudiados. El 18 de junio de 2007, once diputados colombianos, secuestrados por las FARC el 11 de abril de 2002, murieron cuando se abrió fuego a un campamento de las FARC. El 11 de julio de 2007, la Corte Suprema de Colombia dio a conocer un fallo según el cual los actos de los paramilitares no pueden ser asimilados al concepto del delito político. Esta decisión fue inmediatamente contestada por el presidente –según las organizaciones insurgentes, por sus vínculos estrechos con los paramilitares. El Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos, que todavía fue objeto de muchos editoriales un año antes, se menciona en sólo uno de los editoriales (ELN1) y el tono general de los editoriales es más suave que durante el final de la campaña presidencial del 2006, que estudiamos en otra ocasión (Bartens 2006).

3 El corpus

Nuestro corpus está constituido por seis editoriales de las FARC y seis del ELN publicados en el transcurso de los últimos seis meses (mayo – octubre del 2007). El género "editorial" se escogió porque se trata de textos en que se expresan y se justifican opiniones, mientras que por ejemplo los comunicados, típicos de las FARC, toman posición frente a un acontecimiento específico, en general de manera muy sucinta. (Esto no quiere decir que los editoriales no se refieran a acontecimientos específicos, pero el estilo es mucho más argumentativo y elaborado.) Aparte de su papel en el debate sociopolítico, el discurso mediático tiene interés teórico por constituir una

tercera alternativa tanto en el caso de la dicotomía lenguaje escrito y hablado como lenguaje público y privado (Cotter 2001: 423–424).

Desde inicios del 2004 el ELN publica una revista digital, la *Revista Insurrección*, aproximadamente cada dos semanas. Durante el período en cuestión, sin embargo, el lapso entre la publicación ha variado ligeramente. La *Revista Insurrección* se puede descargar de Internet en la dirección http://www.eln-voces.com/. Desde el número 10, del 25 de mayo de 2004, se publica en tres versiones: html, pdf y Word. Ni los editoriales ni los demás artículos de la revista, que en formato pdf y Word ocupan ocho páginas por número, están firmados. El corpus está constituido por los editoriales publicados en los números 76 a 81 entre el 19 de mayo y el 8 de octubre. Las FARC publican todos sus editoriales, comunicados y otros materiales en su página de Internet, esto es, en formato html (http://www.farcep.org/). Se insieren nuevos materiales con intervalos irregulares pero más frecuentemente que en el caso de la *Revista Insurrección* y por eso tuvimos que hacer una selección de los editoriales. Los editoriales de las FARC se firman y por ello procuramos evitar que todos fueran de la pluma del mismo autor. Por otro lado, son pocos los miembros que escriben editoriales y por eso fue casi inevitable que dos de ellos, Jaime Cienfuegos e Iván Márquez, estuvieran representados con dos textos cada uno. Por otro lado, es muy probable que el número de autores en el corpus del ELN tampoco sea mucho mayor – quizás incluso al contrario, teniendo en cuenta que el ELN es una organización más pequeña. Hemos enumerado los editoriales en orden cronológico como “ELN 1-6” y “FARC 1-6”. (Para los datos exactos, véanse las referencias.)

4 Análisis

4.1 El léxico

A nuestro parecer, es a veces difícil distinguir entre los valores experienciales y expresivos de unidades léxicas. Por ejemplo, Fairclough (2001a: 92) incluye las palabras con carga ideológica bajo el título “valores experienciales” pero a menudo es difícil distinguirlas de palabras evaluadoras que según el autor hacen parte de la categoría “valores expresivos”: véanse los ejemplos (20) y (21) en que las FARC y el ELN se califican como organizaciones *legítimas* frente al gobierno *ilegítimo* y los ejemplos (19) y (41) del uso de los calificativos *erróneo* y *vulgar*. Este último ejemplo sirve también para demostrar que diferentes recursos léxicos se mezclan; en ese caso concreto, la metáfora y la calificación evaluadora.

Tanto las FARC como el ELN tienen palabras y sintagmas nominales con carga ideológica muy propios de su discurso. Por razones obvias coinciden en utilizar la palabra *terrorismo* de manera distinta a la del gobierno colombiano, que después del 11 de septiembre del 2001 ha pasado a utilizarla a propósito de ambas organizaciones. Las organizaciones hablan de *terrorismo de Estado*:

(1) “[…] del lado del terrorismo están los narco-paramilitares en el poder, ejerciendo el Terrorismo de Estado…” (FARC5)

(2) “terrorismo de Estado” (2 veces; ELN1)

(3) “la estructura terrorista del Estado” (ELN2)

(4) “[…] sus vínculos [del gobierno] con los narco paramilitares y sus acuerdos secretos con el crimen y el terrorismo […]” (ELN5)

Ambas organizaciones se califican de *guerrilleras*:

(5) “Somos una guerrillera revolucionaria, con una honda raíz popular y con una propuesta política orientada a cambiar las estructuras del Estado.” (FARC3)

–aunque el ELN generalmente lo hace de manera menos directa que las FARC:

(6) “[…] el conflicto […] no surge con las guerrillas sino que es anterior a ellas […]” (ELN6)

Conforme a su nombre, sobre todo las FARC afirman, además, ser *revolucionarios*:

(7) “[…] como revolucionarios que somos […]” (FARC5)

Sin embargo, el término es utilizado también por el ELN:

(8) “[…] los revolucionarios tenemos la obligación de esforzarnos para que la verdad siempre se conozca […]” (ELN5)

Corresponde al mismo esquema de clasificación que *demócrata*:

(9) “Salir de la crisis nacional, exige la unidad de acción de los revolucionarios, demócratas y todos los que estén por un cambio y la construcción de un nuevo país.” (ELN6)

Sobre todo el ELN se califica como organización *insurgente*:

(10) “[El Presidente] amenaza a la Insurgencia con la frase…” (ELN4)

reflejado en el nombre de su revista, la *Revista Insurrección*. Pero encontramos la palabra también en el discurso de las FARC:

(11) “Muy diferente es el origen, el accionar y la naturaleza de la insurgencia armada. Las FARC-EP somos…” (FARC3)

Por consiguiente, las palabras *guerrilla*, *revolucionario* e *insurgente* y sus derivados tienen valores experienciales positivos para los integrantes de las FARC y del ELN. Además de tratar al gobierno de *terrorista*, ambas organizaciones subrayan sus lazos asumidos –y probablemente hasta reales– con los narcotraficantes y con los paramilitares. La unión de los dos grupos ha creado la palabra compuesta *narcoparamilitar*. Su lexicalización incipiente se manifiesta en las tres formas en que la encontramos:

(12) "el gobierno narco-paramilitar del presidente Álvaro Uribe Vélez" (FARC2)

(13) "sus estrechos lazos narcoparamilitares" (del presidente; FARC3)

(14) "sus vínculos con los narco paramilitares y sus acuerdos secretos con el crimen y el terrorismo" (ELN5)

Al mismo tiempo, se utilizan otros recursos para subrayar el carácter criminal e ilegítimo del presidente y de su gobierno:

(15) "¡Asesino, asesino!" (FARC1)

(16) "[…] los granujas y bandidos que se han tomado por asalto el Palacio de Nariño [el palacio del gobierno]" (FARC1)

(17) "la represión y las masacres contra la población civil […], la corrupción […]" (FARC2)

(18) "el gobierno mafioso de Uribe Vélez" (FARC3)

Su política se evalúa como *errónea*:

(19) "su política errónea de 'seguridad democrática'" (ELN2)

Al mismo tiempo, califican su lucha como *legítima*:

(20) "[…] en uso del derecho de legítima defensa […] la naciente y legítima lucha guerrillera […]" (FARC2)

(21) "Nuestro alzamiento en armas no solo tiene la legitimidad histórica, en un país en donde la guerra de los extranjeros y poderosos contra el pueblo ha sido la constante, sino donde quienes gobiernan, cargan con la mayor descomposición moral y perdieron todo escrúpulo." (ELN5)

Con la selección léxica, se establecen conexiones intertextuales con dictaduras, implicando que el propio presidente Uribe Vélez es un dictador:

(22) “[…] Uribe desataba […] esas impresionantes redadas fascistas […] Pinochet, por ejemplo, se quedó chiquito frente a las barbaridades del monstruo de los Andes que hoy gobierna a Colombia.” (FARC1)

(23) “Es necesario tomar medidas multilaterales para evitar […] nuevos holocaustos cometidos contra los pueblos del mundo en nombre de la ‘democracia occidental.’” (FARC5)

Ambas organizaciones se equiparan con el pueblo colombiano mientras enfatizan el carácter elitista y oligárquico del gobierno:

(24) “la tiranía de Bogotá” (FARC1)

(25) “[…] en estos 43 años las élites [sic] bipartidistas han recurrido, a un sinnúmero de estrategias calumniosas […]” (FARC2)

(26) “La oligarquía es quien ha hecho de la violencia y la corrupción la forma de estar en el poder.” (ELN2)

(27) “Sin embargo Uribe, como el mejor representante de los intereses del imperialismo norteamericano y la oligarquía colombiana, seguirá empeñado en su política de seguridad democrática, que busca pacificar el país a sangre y a fuego […]” (ELN5)

mientras que se consideran representantes del pueblo colombiano:

(28) “Somos pueblo en armas; somos el ejército de ese pueblo que, inspirado en el ejemplo del Libertador Simón Bolívar, se ha levantado contra la violenta clase gobernante de nuestro país en procura de mejoras profundas a la vida de los colombianos.” (FARC5)

(29) “[…] el Gobierno, en representación de la clase en poder, continúa con las políticas y acciones hostiles contra el pueblo, cuando es quien mayor responsabilidad tiene en la generación y alimentación del conflicto social y armado que actualmente vivimos los colombianos.” (ELN4)

La división en elites y el pueblo se reesfuerza en los textos de las FARC mediante la inclusión de las primeras en un esquema de clasificación según el que las primeras son *oficiales*, término utilizado como casi-sinónimo de *ilegítimo*:

(30) “la agresión oficial auspiciada por el gobierno” (FARC2)

(31) “el ejército oficial” (FARC2; 2 veces)

(32) “la propaganda oficial” (ELN2)

Un sintagma nominal recurrente en el discurso de las FARC es

(33) “crímenes de lesa humanidad” (FARC3; 2 veces; FARC4)

En el caso del ELN se repite la estructura coordinada *la descomposición ética y moral*:[217]

(34) “la descomposición ética y moral de la clase en el poder” (ELN1)

(35) “la descomposición ética y moral a que llegó la clase en el poder” (ELN3)

Véase también

(36) “[…] quienes gobiernan, cargan con la mayor descomposición moral y perdieron todo escrúpulo.” (ELN5)

Las FARC también crean un vínculo al imaginario de la Edad Medieval, la “Era del Oscurantismo”, con metáforas como

(37) “cacería de brujas” (FARC1)

(38) “su [de Uribe Vélez] retrogrado estilo de cruzado medieval” (FARC3)

Globalmente, las FARC hacen mucho más uso de metáforas que el ELN:

(39) “[…] Colombia se hunde cada día más en el infierno de la narco-para-política […]” (FARC1)

(40) “[…] Uribe empezó a cavar […] su propia fosa común.” (FARC1)

(41) “Lo que se está dando ahora es una vulgar pelea entre perros y gatos: Francisco Santos, el Vicepresidente, conspirando contra Uribe.” (FARC1)

(42) “Y […] Pacho el Vicepresidente y su primo Juan Manuel, Ministro de Defensa, ambos posando hipócritamente como palomas inmaculadas.” (FARC1)

(43) “[…] esta guerra que desangra a Colombia […] con la participación de todos los colombianos y de todas las colombianas podremos transformar a nuestra patria doliente en una donde florezcan la convivencia pacífica y la libertad […] legisladores, empresarios, ganaderos, embajadores, todos con las manos manchadas de sangre inocente […]” (FARC5)

(44) “El país no puede dejarse contagiar por la insania uribista […]” (FARC4)

Nótese la contradicción de la metáfora de inundación, frecuentemente utilizada acerca de situaciones políticas peligrosas para la propia causa al lado de otras metáforas de contenedor (cf. Hart 2006), con aquella del infierno en

[217] Estas observaciones no se basan sólo en el corpus del presente estudio sino en nuestros estudios anteriores de los discursos de las FARC y del ELN, por ejemplo Bartens (2006).

el ejemplo (39) y la idea tras la metáfora del ejemplo (40): Uribe es un criminal que sólo merece ser enterrado en una fosa común. Por fin, las metáforas referentes a enfermedades son otra categoría de metáforas conceptuales utilizadas muy a menudo en el discurso político (Todolí 2007: 54; Koenigsberg 2007).

El discurso de las FARC se destaca también de aquél del ELN por el tipo de redundancia definido como "overwording" por Fairclough (2001a: 96):

(45) "[…] las FARC-EP nos hemos convertido en una sólida organización político-militar y una verdadera alternativa de poder y cambio, con un profundo arraigo popular." (FARC2)

(46) "[…] nuestras acciones legítimas de resistencia, siempre comprometidas con la defensa de los intereses del pueblo y con los ideales de cambio, libertad y justicia social a favor de la mayorías secularmente excluidas y oprimidas." (FARC2)

(47) "[…] el Estado creador de ese monstruo que ha llenado la patria de luto y desolación." (FARC4)

Comparado con el lenguaje de los editoriales del ELN, el de los de las FARC peca además por un pseudo-intelectualismo quizás explicable por su origen. Por consiguiente, se usan cultismos, por ejemplo latinismos y extranjerismos, de manera incorrecta o bajo forma errónea:

(48) "condición sine quanom" (en vez de "condición sine qua non"; FARC1)

(49) "Por eso el stablishment [sic] no ha podido doblegarnos […]" (FARC3)[218]

Otra manifestación de ese seudo-intelectualismo es la mezcla de estilos inapropiada que ya en otra ocasión hemos calificado de típico del discurso de las FARC (Bartens 2006):

(50) "Impedir que Uribe ponga patas arriba la realidad no debe ser preocupación exclusiva de la Corte Suprema de Justicia sino de toda la sociedad." (FARC4)

Los autores del ELN son más conscientes de la variación estilística y ponen entre comillas expresiones que pertenecen, por ejemplo, al registro familiar:

(51) "Uribe Vélez le 'torció el pescuezo' a sus repetitivos discursos que negaban el delito político." (ELN3)

[218] Pero cf.: "Y quién lo puede negar: el paramilitarismo y el narcotráfico están en las entrañas del Establecimiento y son la esencia misma del actual gobierno." (FARC5)

En general, las citas constituyen un puente entre los modos oral y escrito (Zelizer 1995). En discursos ideológicamente cargados se utilizan a menudo como referencias intertextuales para justificar la propia posición en el sentido de "opiniones de experto" (Caldas-Coulthard 2003: 276). El ELN cita un discurso pronunciado por el presidente Uribe Vélez en el municipio de Chaparral, Tolima, el 5 de julio de 2007 a la ocasión de la muerte de once diputados, secuestrados por las FARC el 11 de abril de 2002 y víctimas del fuego cruzado el 18 de junio de 2007, para demostrar que él no quiere negociar sino acabar con las organizaciones insurgentes:

(52) "'se desmovilizan o los aniquilamos'" (ELN2; ELN4)

(53) "'…la guerrilla se desmoviliza o la exterminamos.'" (ELN6)[219]

En defensa de la legitimidad de su proyecto político-militar, las FARC citan incluso a Simón Bolívar:

(54) "En el delirio del despotismo, en el exceso de la opresión, en ausencia o durante el sueño de las leyes…, el hombre virtuoso se levanta contra la autoridad opresora e inaguantable para sustituirle… por otra respetada y amable." (FARC4)

Conforme al carácter de los editoriales estudiados, que se pretende informativo, es difícil encontrar ocurrencias de léxico con valores relacionales, por ejemplo eufemísticos. En teoría, sería obviamente posible mantener que la selección entre variantes experimentales como *insurgente*, *guerrillero* y *terrorista* (cf. arriba) también manifiesta valores relacionales.

4.2 La gramática

El recurso gramatical que más se utiliza para crear valores experienciales es la variación entre construcciones activas y pasivas (cf. Fairclough 2001a: 100-104; van Dijk 2003: 70). Mediante el uso de construcciones activas, se subraya el papel activo del sujeto mientras que las pasivas sirven para demostrar que el sujeto no tiene un papel activo y que incluso es víctima de sucesos ajenos a su voluntad. Por ejemplo, en:

(55) "Tanto Uribe como Santos fueron elegidos con los mismos votos viciados, las masacres y los dólares, y las motosierras del paramilitarismo." (FARC1)

se deja de mencionar el hecho de que Álvaro Uribe Vélez fue reelegido al segundo mandato con el 62% de los votos de la primera vuelta en mayo de

[219] El evento no se comenta en los editoriales de las FARC que hacen parte de nuestro corpus. Sin embargo, el 9 y 10 de julio de 2007 las FARC publicaron comunicados que tratan del asunto: http://www.farcep.org/?node=2,3025,1, http://www.farcep.org/?node=2,3026,1 (consultados el 22 de octubre de 2007).

2006 y que el pueblo colombiano a quien las FARC pretenden representar tuvo, por consiguiente, un papel decisivo en ese proceso. En el mismo texto, la nación se presenta como una víctima que necesita que la salven:

(56) "Cuánto necesita Colombia un Poder Moral que actúe como dique que contenga los abusos del poder contra los ciudadanos." (FARC1)

Las FARC y el ELN son a veces actores, a veces objetos de las acciones adversas del gobierno:

(57) "Hace 43 años -el 27 de mayo de 1964- en respuesta a la agresión oficial auspiciada por el gobierno del presidente Guillermo León Valencia y con la ayuda económica y militar de los Estados Unidos, un grupo de 48 campesinos, en uso del derecho de legítima defensa y forzados por las circunstancias, sembraron en la región de Marquetalia (Tolima), la simiente de lo que hoy constituyen las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP). […] En estos 43 años, nuestra organización ha sido objeto de innumerables operativos militares lanzados por los gobiernos bipartidistas de turno, y adelantados por el ejército oficial con el apoyo económico y militar norteamericano, con el claro propósito de liquidar nuestra organización, aniquilar cualquier forma de oposición y someter al pueblo colombiano a sus políticas de hambre y miseria." (FARC2)

(58) "El ELN defiende la tesis que la paz implica profundos cambios y transformaciones en el país, que no se reduce a un acto de rendición, desmovilización y entrega de armas, como la clase en el poder lo exige […]" (ELN4)

(59) "Uribe Vélez continúa soñando en el triunfo militar y quiere llevar al país al escalamiento de la guerra." (ELN4)

(60) "En un principio, se nos quiso presentar como producto de la infiltración política comunista en el país. Y más tarde […] se recurrió al pretexto del 'narcotráfico' para sustentar que gracias a los dineros provenientes de él, las FARC-EP habíamos logrado un gran desarrollo, pretendiendo ocultar de esta manera, las hondas raíces socioeconómicas del conflicto armado colombiano." (FARC2)

Las FARC o afirman que son ellos quienes iniciaron el proceso de paz, y no los gobiernos sucesivos colombianos:

(61) "[…] distintos gobiernos nacionales con quienes hemos entablado diálogos […]" (FARC5)

o niegan el papel activo del gobierno:

(62) "Desde que se comenzó a cuajar el tema –digámoslo así– este señor no hace sino repetir y repetir como loro viejo sus consabidos inamovibles […]" (FARC6)

Las nominalizaciones y la negación de la oración, otros recursos gramaticales para crear valores experimentales (cf. Fairclough 2001a: 103-104; van Dijk 2003: 70), se utilizan mucho menos:

(63) "Si esta política del Gobierno no cambia y si la clase en el poder no le apuesta a la solución política al conflicto, no es posible que se logren avances en el camino de la paz. En consecuencia es la presión de la sociedad colombiana quien puede desatrancar el proceso. Por eso el ELN vincula, como factor determinante, la participación de la sociedad en el proceso de construir la paz." (ELN4)

Como es frecuente con el uso de las nominalizaciones, no queda claro en qué exactamente consiste *la participación de la sociedad en el proceso de construir la paz*. Al igual que las construcciones pasivas canónicas, las nominalizaciones pueden ocultar o dejar sin mencionar al agente, lo que en un contexto propicio llama aún más atención a él:

(64) "Pero Uribe se está quedando solo: ni el respaldo de Bush, ni las constantes cortinas de humo, ni las encuestas manipuladas (que pese a ello registran una sensible caída de su imagen), podrán salvarlo de la grave crisis que atraviesa su gobierno, por su directa responsabilidad en la parapolítica." (FARC3)

Por otro lado, los editoriales de ambas organizaciones se estructuran a menudo mediante la puesta en relieve y el manejo de la estructura tema–rema para dar prominencia a parte de la oración:

(65) "Con gritos de ¡asesino, asesino! y ¡Uribe, paraco, el pueblo está berraco!, fue recibido en Washington el Presidente narco-paramilitar de Colombia, Álvaro Uribe Vélez." (FARC1)

(66) "Ante tales evidencias y esas "pruebas reinas" es un absurdo afirmar que los grupos narcoparamilitares son una fuerza enfrentada con el Estado, siendo que estaban al servicio de éste." (ELN3)

Las FARC utilizan muy a menudo un recurso gramatical para crear valores relacionales: la forma verbal de la primera persona del plural y el pronombre personal o expresión nominal correspondiente para crear un sentido de inclusión y de causa común:

(67) "[…] todos los colombianos y la comunidad internacional sabemos que allí no hay un proceso de paz sino una farsa […]" (FARC3)

(68) "Presidente Uribe con el Intercambio Humanitario todos nos llevaremos la presea del triunfo. Que espera?..." (FARC6)

Menos populistas, los escritores de los editoriales del ELN emplean la primera persona del plural más claramente para referirse al propio ELN (cf. también Bartens 2006):

(69) "En este planteamiento hemos sido claros en todo momento y nos reafirmamos en él." (ELN4)

(70) "Salir de la crisis nacional, exige la unidad de acción de los revolucionarios, demócratas y todos que estén por un cambio y la construcción de un nuevo país." (ELN6)

La modalidad se puede utilizar para crear valores tanto relacionales como expresivos (Fairclough 2001a: 104-107). Tanto las FARC como el ELN a veces hacen uso de la modalidad para evaluar eventos y acciones:

(71) "Será que el presidente Uribe de verdad quiere que haya Canje de prisioneros o Intercambio Humanitario? De verdad querrá que los retenidos que se encuentran en poder de las FARC regresen a sus hogares -entre otras a rehacer sus vidas como mejor les tenga a bien- y los guerrilleros salgan de las cárceles. Será que sí?" (FARC6)

(72) "El proyecto de ley que reconoce como delito político los crímenes del narcoparamilitarismo debe ser rechazado para que fluya toda la verdad sobre la guerra sucia, el paramilitarismo y la relación con el Gobierno y el Estado, como lo piden las víctimas y el país entero." (ELN3)

No obstante, el uso de la modalidad para crear valores relacionales en el sentido de exhortar a los lectores a la acción común utilizando el imperativo del plural es típico de las FARC, no del ELN:

(73) "[…] entre nosotros sentemos las bases y derroteros de la Nueva Colombia soberana, independiente, justa, pacífica y unitaria como la quería el libertador [Simón Bolívar] y también la queremos." (FARC4)

5 Comparación de los editoriales de las FARC y del ELN y conclusiones

En la construcción de la polarización entre 'Nosotros' y 'Ellos', tanto las FARC como el ELN ponen énfasis en los propios aspectos positivos y los aspectos negativos de los adversarios o 'Ellos', el gobierno colombiano y los grupos paramilitares y narcotraficantes, y quitan énfasis de los propios aspectos negativos y los aspectos positivos de los adversarios para llegar a la clásica dicotomía entre 'Nosotros' y 'Ellos' (cf. van Dijk 2003: 58). Sin embargo, las FARC lo hacen de manera más directa que el ELN. En otra ocasión afirmamos que las FARC no desaprovechan ninguna ocasión para denigrar al gobierno colombiano y para cuestionar su legitimidad mientras que el ELN se concentra más en los hechos reales, lo que hace que los edito-

riales de las FARC se aproximen más a los géneros de columna de opinión o de panfleto político (Bartens 2006).

Concretamente, los editoriales de las FARC se distinguen de los del ELN en la extensión del uso que hacen de ciertos recursos: Emplean más metáforas, hacen más referencias intertextuales y utilizan más estructuras redundantes calificadas de "overwording" por Fairclough (cf. arriba). Mientras que es raro que un texto sea de la autoría exclusiva de una única persona (Wodak 2002: 11), los autores de las FARC son sumamente hábiles en apropiarse de discursos ajenos para sus propios fines y así contribuyen a la estructura a capas del discurso mediático (cf. Bell 1991: 50-55). Lo que es prácticamente exclusivo de sus discursos frente a los del ELN es la mezcla de variantes estilísticas, fenómeno que hemos denominado de "seudo-intelectualismo" y el uso de la primera persona del plural y del imperativo plural para crear una relación de participación con los lectores. Estas características exclusivas revelan el origen y la orientación más popular y más populista de las FARC comparados con el ELN.

Establecer una relación con el público destinatario es de gran importancia: hay autores que sostienen que el discurso político como expresión de la actividad política forma parte de un ritual en que se consolidan la identidad y los lazos entre los partidarios de una causa (Delgado Barón 2007). Al mismo tiempo, se vehicula la visión particular que el movimiento o la organización tiene de la realidad.

Bibliografía

Fuentes primarias

FARC1: Márquez, I. 16 de Mayo de 2007. "Uribe, paraco…". http://www.farcep.org/?node=2,2884,1 (consultado el 10.10.2007)

FARC2: Cienfuegos, J. 30 de Mayo de 2007. "Las Farc-Ep 43 años trazando caminos hacia la nueva Colombia". http://www.farcep.org/?node=2,2925,1 (consultado el 10.10.2007)

FARC3: Cienfuegos, J. 06 de Agosto de 2007. "Los paramilitares: apéndices del narco-Estado colombiano". http://www.farcep.org/?node=2,3137,1 (consultado el 10.10.2007)

FARC4: Márquez, I. 10 de Agosto de 2007. "Enredado en sus propias espuelas". http://www.farcep.org/?node=2,3163,1 (consultado el 10.10.2007)

FARC5: Reyes, R. 06 de septiembre de 2007. "Carta abierta". http://www.farcep.org/?node=2,3309,1 (consultado el 10.10.2007)

FARC6: Martínez, R.M. 05 de octubre de 2007. "El intercambio Humanitario…?". http://www.farcep.org/?node=2,3456,1 (consultado el 10.10.2007)

ELN1: 19 de mayo de 2007. "23 de mayo: contra el regimen…paro nacional". *Revista Insurrección* No. 076. (consultado el 10.10.2007)

ELN2: 24 de julio de 2007. “El gobierno la pudo evitar”. *Revista Insurrección* No. 077. (consultado el 10.10.2007)
ELN3: 11 de Agosto de 2007. “Narcoparamilitarismo: instrumento de la guerra sucia”. *Revista Insurrección* No. 078. (consultado el 10.10.2007)
ELN4: 29 de Agosto de 2007. “Un acuerdo difícil de alcanzar”. *Revista Insurrección* No. 079. (consultado el 10.10.2007)
ELN5: 1 de octubre de 2007. “¿Le salió a Uribe el tiro por la culata?”. *Revista Insurrección* No. 080. (consultado el 10.10.2007)
ELN6: 8 de octubre de 2007. “Dos posiciones sobre la paz.”. *Revista Insurrección* No. 081. (consultado el 10.10.2007)

Fuentes secundarias

Bartens, A. 2006. “The Road to the Colombian Presidential Elections: Language at the Service of Ideology in the Editorials and Press Releases published by the FARC compared to other discourses issued during spring 2006”. Comunicación presentada en el coloquio Cognitive Approaches to Metaphors of Power, 12-13. de octubre de 2006, Helsinki.
Bell, A. 1991. *The language of news media*. Oxford: Blackwell.
Caldas-Coulthart, C. R. 2003. “Cross-Cultural Representation of ‘Otherness’”. En: Weiss, G. y R. Wodak (eds.) *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*. Houndsmill: Palgrave Macmillan. 272-296.
Cotter, C. 2001. “Discourse and Media”. En: Schiffrin, D., D. Tannen y H. E. Hamilton (eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, M.A.: Blackwell. 416-436.
Delgado Barón, M. 2007. Discourses in Conflict: Identities in War. Comunicación presentada en el coloquio Construction of ‘Us’ and ‘Them’: Discourses on Populism and Nationalism. 7–8 de septiembre de 2007, Helsinki.
Fairclough, N. 1995a. *Media Discourse*. Londres: Arnold.
___1995b. *Critical Discourse Analysis*. Londres: Longman.
___[2]2001. *Language and Power*. Harlow: Pearson Education.
___2001b. “Critical discourse analysis as a method in social scientific research”. En: Wodak, R. y M. Meyer (eds.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. Londres: Sage Publications. 121-138.
Fairclough, N. y R. Wodak. 1997. “Critical discourse analysis”. En: van Dijk, T.A. (ed.) *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction*, Vol. 2. Discourse as Social Interaction. Londres: Sage Publications. 258-284.
Hart, C. 2006. “Strategic Functions of Metaphor in Immigrant Discourse: Containers, Conceptual Blends and Discourse Space”. Comunicación presentada en el coloquio *Cognitive Approaches to Metaphors of Power*. 12-13 de octubre de 2006, Helsinki.

Koenigsberg, R. 2007. “Ideology, Perception, and Genocide: How Fantasy Generates History”. http://www.ideologiesofwar.com/docs/rk_ipg.htm (consultado el 20 de octubre de 2007).

Pärssinen, M. y M. E. Talero (eds.) 2001. *Colombia. Perspectivas de paz en el 2001*. [Publicaciones del Instituto Renvall 13.] Helsinki: Universidad de Helsinki.

Pärssinen, M. y A. Lammila (eds.) 2006. Colombia. Proceso de paz en el 2006. [Publicaciones del Instituto Renvall 22.] Helsinki: Universidad de Helsinki.

Todolí, J. 2007. “Disease Metaphors in Urban Planning”. *Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines* 1:2. 51-60.

van Dijk, T. A. 2001. “Critical Discourse Analysis”. En: Schiffrin, D, D. Tannen y H. E. Hamilton (eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, M.A.: Blackwell. 352-371.

___2003. *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.

Weiss, G. y R. Wodak. 2003. “Introduction: Theory, Interdisciplinarity and Critical Discourse Analysis”. En: Weiss, G. y R. Wodak (eds.) *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*. Houndsmill: Palgrave Macmillan. 1-32.

Wodak, R. 2001. “What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments”. En: Wodak, R. y M. Meyer (eds.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. Londres: Sage Publications. 1-13.

Zelizer, B. 1995. “Text, talk and journalistic quoting practice”. *Communication Review* 1:1. 33-51

.

Erla ERLENDSDÓTTIR

Universidad de Islandia

‘Huracán’: *voz antillana en las lenguas nórdicas*

1 Introducción

La llegada de los españoles a América en las postrimerías del siglo XV supuso el descubrimiento de plantas y animales nunca antes vistos, de aspectos diversos de una nueva realidad, en definitiva; todo ello conllevó el contacto con una población indígena que hablaba lenguas inauditas para los recién llegados. En el proceso de conquista y colonización muchas voces procedentes de estas lenguas autóctonas fueron tomadas por los españoles para designar lo nuevo, puesto que en su lengua no existían denominaciones para las novedades ante las cuales se encontraban.

Los diversos términos indoamericanos fueron transmitidos a España sobre todo por las fuentes escritas en aquella época. Conviene hacer mención en ese sentido de los textos cronísticos y la correspondencia epistolar de conquistadores y misioneros, de colonizadores y navegantes. Con el paso del tiempo, estos préstamos fueron incorporados a los diccionarios españoles, y en las obras literarias de esta época se encuentra cada vez un mayor número de términos autóctonos del Nuevo Mundo (Buesa Oliver y Enguilla Utrilla 1992: 45-49; Martinell Gifre 2001: 102-105).

Desde España, los indoamericanismos se divulgaron, generalmente en letra impresa, a otros países europeos. Cabe destacar aquí países como Francia, Inglaterra y Alemania, países cuyas lenguas sirvieron de intermediarias para que pasaran voces amerindias a las lenguas nórdicas: el danés, el islandés, el noruego y el sueco.

Las fuentes documentales que ofrecen los primeros testimonios de voces indoamericanas prehispanas en las lenguas nórdicas son traducciones de obras y tratados de diversa índole cuyo tema precisaba del uso del respectivo vocablo para designar cosas faltas de denominación castiza en las lenguas receptoras. A las fuentes mencionadas cabe agregar los libros y relatos de viajes, los tratados histórico-geográficos, las obras literarias, los diccionarios y los glosarios, así como las tarifas aduaneras (Erlendsdóttir 1999, 2003).

De las lenguas indoamericanas prehispanas, las lenguas antillanas son las que aportan el mayor número de palabras indígenas a las lenguas nórdi-

cas, y las primeras voces amerindias incorporadas a estas lenguas proceden efectivamente de las Antillas.

Nuestro estudio de los antillanismos incorporados a las lenguas nórdicas se basa en un corpus de 24 voces, de las cuales 22 son palabras primitivas, o bases léxicas, y dos son palabras derivadas. Los sustantivos representan el 100% del repertorio que manejamos, pues no hemos podido documentar vocablos de otras categorías.

Cabe destacar que el corpus estudiado se ha elaborado a partir de los préstamos asimilados que, en la mayoría de los casos, se encuentran incluidos en los diccionarios monolingües de las lenguas nórdicas objeto de estudio y/o en los ficheros de los correspondientes institutos lexicográficos.
Los antillanismos recogidos proceden de la lengua arahuaca taína, del caribe y del arahuaco, y luego hay varias voces de difícil filiación, pues sólo cabe decir que vienen de lenguas indígenas habladas en las Antillas o en la zona del Mar Caribe.

Entre las voces de origen antillano que se han integrado en las lenguas nórdicas se encuentra *huracán*, voz que hoy puede considerarse préstamo consolidado en estas lenguas receptoras.

Conviene observar, no obstante, que la penetración por transmisión de terceras lenguas puede producir alteraciones formales en el elemento transferido y modificaciones semánticas. De este modo, la alteración formal producida por las lenguas intermediarias en el tránsito de *huracán* a las lenguas nórdicas es evidente, como refleja el cuadro que sigue.

Español	**Francés**	**Inglés**	**Alemán**	**Danés**	**Sueco**	**Noruego**	**Islandés**
huracán	ouragan	hurricane	Orkan	orkan	orkan	orkan	orkan

Cuadro 1. Huracán en varias lenguas europeas

El siguiente cuadro arroja luz sobre la adaptación del vocablo que se ha acomodado a la pronunciación de estas lenguas receptoras además de adaptarse ortográficamente y ajustarse al sistema morfosintáctico de la respectiva lengua nórdica.

	singular		**plural**	
	indefinido	**definido**	**indefinido**	**definido**
danés	**en** orkan	orkan**en**	orkan**er**	orkan**erne**
sueco	**en** orkan	orkan**en**	orkan**er**	orkan**erna**
noruego	**en** orkan	orkan**en**	orkan**er**	orkan**ene**
islandés	orkan	orkan**inn**	orkan**ar**	orkan**arnir**

Cuadro 2. Adaptación de huracán a las lenguas nórdicas

1.1 Objetivo

El tema que pretendemos abordar en la presente comunicación es el camino seguido por el indoamericanismo *huracán* desde la lengua emisora –una lengua antillana–, a través de las lenguas transmisoras –el español, el francés, el alemán o el inglés, y a veces el danés en el caso del noruego y el islandés–, hasta las lenguas receptoras –las lenguas nórdicas: el danés, el sueco, el noruego y el islandés.

2 El camino seguido por el indigenismo *huracán*

2.1 España: huracán

A pesar de que la voz objeto de estudio no aparezca en los escritos de Cristóbal Colón, éste describe en la *Relación del cuarto viaje* (1502-1504) las tempestades y los vientos fuertes que él y sus compañeros sufrían durante la travesía y las expediciones por el Mar Caribe. En la mencionada *Relación* de 1503 se lee: "En todo este tiempo no entré en puerto ni pude, no me dexó tormenta del çielo, agua y trombones y relámpagos de continuo, que parecía el fin del mundo" (Colón 1996: 280). Más adelante el Almirante vuelve a describir la tormenta:

> Ojos nunca vieron la mar tan alta, fea y hecha espuma. El viento no era para ir adelante ni dava lugar para correr haçia algún cabo. Allí me detenía en aquella mar fecha sangre, herviendo como caldera por gran fuego. El cielo jamás fue visto tan espantoso. Un día con la noche ardía como forno, y assí echava la llama con los rayos, que cada vez mirava yo si me havía llevado los másteles y velas. Venían con tanta furia y espantables, que todos creíamos que me avían de fundir los navíos. En todo este tiempo jamás cessó agua del cielo, y no para dezir que llovía, salvo que resegundava otro diluvio. La gente estava ya tan molida, que desseavan la muerte para salir de tatnos martitios. Los navíos ya avían perdido dos vezes las barcas, anclas, cuerdas y estavan aviertos, sin velas. (Colón 1996: 284-285)

La denominación indígena para esta 'tormenta destructiva', *huracán*, es de etimología discutida: unos historiadores están de acuerdo en afirmar su origen taíno, otros etimólogos defienden su procedencia maya (Corominas y Pascual 1997: 429). Hoy es opinión generalizada que se trata de un antillanismo.

El indoamericanismo no se registra en español hasta 1510 ó 1515, fecha en la que aparece bajo la forma *furacán* en la obra de Pedro Mártir de Anglería (Buesa Oliver y Enguita Utrilla 1992: 56). De esta obra, *Décadas del Nuevo Mundo*, extraemos esta cita:

> Cuentan ellos que aquel año, en el mes de Junio, hubo inaudito torbellino de Levante, que levantaba hasta el cielo rápidos remolinos, que conmovía las raíces de los más grandes árboles y los volcaba. Este vendaval llegado al puerto de la ciudad, a tres naves que estaban solas y ancladas, sin tormenta ni

> oleaje alguno del mar, rompiendo las maromas les dio tres o cuatro vueltas y las sumergió en lo profundo, y dicen que aquel año entró el mar tierra adentro más de lo acostumbrado, y que se levantó más de un codo.
> [...] A estas tempestades del aire, que los griegos llaman *typhones*, éstos las apellidan huracanes/furacanes; y dicen que se levantan frecuentemente en aquella isla [...] (1989: 45-46)

Huracán es forma anotada en el *Sumario de la natural historia de las Indias* de Fernández de Oviedo, de 1526 (Friederici 1960: 304). Se trata de la forma actual española. Extraemos la siguiente cita de la mencionada obra de Fernández de Oviedo: "[...] cuando el demonio los quiere espantar, promételes el huracán, que quiere decir tempestad; la cual hace tan grande, que derriba casas y arranca muchos y muy grandes árboles." (1996: 130).

El término se encuentra asimismo en la *Historia General de las Indias* de Bartolomé de las Casas, escrita antes de 1566; en *Elegía de varones ilustres de Indias* de Juan de Castellanos, escrita hacia 1578, así como en otros textos cronísticos de la época (Mignolo 2002: 105; Alvar Ezquerra 1997: 206). Consta igualmente en el *Tesoro de la lengua castellana o española* de Sebastián de Covarrubias, de 1611 (1995: 1079), obra lexicográfica de la que procede esta cita: "Un viento que va haciendo un remolino, el cual trayendo los navíos a la redonda los hunde, que parece horadar con ellos el agua; y así se dijo *quasi* horacán. Este mesmo suele correr en la tierra, y arranca los árboles y derrueca los edificios". La siguiente cita corresponde a la segunda entrada de la voz en la obra citada: "[**HURACÁN**]. Uracán. Un cierto viento que en la carrera de las Indias suele echar a fondo los navíos, trayéndolos a la redonda y huracanado el mar para que los trague." Y en el *Diccionario de Autoridades* (193) se explica como "viento repentino, que con increíble ímpetu se mueve ordinariamente en remolinos. […]."

Este indoamericanismo ha llegado a ser universalmente conocido y utilizado con dicho significado.

2.2 Francia: ouragan

En la lengua francesa, *ouragan*, 'forte tempête caractérisée par des vents d'une grande violence', se atestigua bajo la forma *furacan* en 1533; forma que se registra en la traducción al francés de la obra de Pedro Mártir de Anglería (Cioranescu 1987: 166; TLF). Hacia 1553, el vocablo aparece con la grafía española *huracan* en *Des Merveilles du Monde*, una traducción hecha por G. Postel de un texto español (TLF). En el período que media entre finales del siglo XVI y mediados del siglo XVII la voz aparece con distintas grafías: *haurachan*, *uracan*, *houracan*, *houraquan* y *uragan* (Cioranescu 1987: 166).

No es, sin embargo, hasta 1609 cuando la grafía del vocablo llega a ser similar a la de la forma actual, *houragan* (TLF), y a partir de 1640 se suele escribir *ouragan* (Cioranescu 1987: 166)

De lo dicho queda claro que el vocablo pasó al francés con el español como vía de penetración (TLF).

2.3 Inglaterra: hurricane

El préstamo se registra por primera vez en el inglés en el siglo XVI. En 1555 se testimonia en la traducción de Richard Eden de la obra de Pedro Mártir de Anglería bajo la forma *Furacanes*, y la traducción de la obra de Fernández de Oviedo con las grafías *furacanas* y *haurachanas* (Palmer 1939: 104)[220]. De la traducción de la obra de Pedro Mártir de Anglería procede esta cita: "These tempestes of the ayer (which the Grecians caule *Tiphones* ...) they caule *Furacanes* .. violent and furious Furacanes that plucked vppe greate trees." (OED). Y la que sigue es de la obra de Fernández de Oviedo: "Great tempestes which they caule Furacanas or Haurachanas ... ouerthrowe many howses and great trees." (OED).

A partir de 1650 aparece la forma actual, *hurricane*, 'a violent windstorm', forma que será la generalmente utilizada a partir de 1688. Igual que en el caso del francés, pues, la palabra entra en el inglés por medio del español (OED, Friederici 1939: 305).

2.4 Alemania: Orkan

Acerca de la lengua alemana, cabe decir que la voz estudiada viene incluida en su léxico desde el siglo XVI. Bajo la forma *Furacan* aparece en la antología de Simon Grynaeus, *Novus Orbis Regionum ac Insularum veteribus incognitarum*... traducida al alemán por Michael Herr y publicada en Estrasburgo en 1534 con el título *Die New Welt* (Palmer 1939: 104). El párrafo que aquí interesa parece ser una traducción de la primera década de la obra de Pedro Mártir de Anglería, aunque procede de la mencionada antología:

> Solche windsbrut nenen sie Furacan wie es die Griechen Typho nenen und sagen sie kome offt in die Inseln doch wer kein mensch so alt dem gedecht das ein solche grosse windsbraut komen wer die so grosse beum ausgerissen heit (Palmer 1939: 104).

Y en el texto de Mártir de Anglería se lee:

> A estas tempestades del aire, que los griegos llaman typhones, éstos las apellidan huracanes; y dicen que se levantan frecuentemente en aquella isla, pero nunca tan violentos y furibundos, pues ninguno de los vivos havía visto en su tiempo ni había oído de los mayores que un torbellino semejante, que arrancara los árboles más grandes, hubiera sobrevenido jamás hasta el presente. (1989: 45-46).

[220] Bajo la influencia de la forma portuguesa del préstamo, *furação*, según Palmer (1939: 104).

La forma mencionada se emplea en el alemán junto con otras, como por ejemplo *ouragan*, *houracanes*, *houraganes* y *orocaan*, hasta finales del siglo XVII, cuando surge la forma definitiva y actual, *Orcan*, hoy con la grafía *Orkan* (Palmer 1939: 104) y el significado 'äußerst starker Sturm'.

Los estudiosos no descartan que esta forma haya llegado al alemán por medio del holandés, de la voz *orkaan* (Duden 1989: 502; Friederici 1960: 304: Galberg Jacobsen *et al.* 1981: 165).

2.5 Dinamarca: orkan

La voz objeto de estudio, *orkan* 'storm af stærkste vindstyrke og med voldsomme ødelæggende virkninger', se registra por primera vez en Dinamarca en 1707, fecha en la que aparece en el libro de viajes de Henrik Ovesen Pflug, *Den Danske Pillegrim*, obra de la cual procede esta cita: "en Orcan der nedriver Træer, Huse og Gaarde."[221]. (ODS 1975: 1271)

Teniendo en cuenta la fecha de la primera documentación del préstamo en el sueco, 1658, debemos dudar de que haya de tratarse del testimonio más antiguo en el danés.

La lengua intermediaria para que pasara el indigenismo a la lengua danesa habrá sido el alemán o el holandés, tal como revela la forma externa del vocablo (ODS 1975: 1271).

2.6 Suecia: orkan

La primera forma documentada en Suecia es *orcano*, 'våldsom och förhärjande storm med vindhastighet av över 30 m i sekunden', de 1658, voz que, según el diccionario de la academia sueca, pasó a la lengua por el alemán o el holandés.[222] El término tiene primera documentación en el periódico *Nogra nyja aviser*, (SAOB: 1298), texto del cual procede la siguiente cita:

> Arthur Engelandh warder förvisso berättat, at then Spanske Silfwer Flottan [...] war aff een grufweligh Storm, som the pläga nämpna Orcano, betagen och i grundh ruinerat.[223] (Fichero de la Academia de la lengua sueca).

A lo largo de los siglos aparecen en la lengua sueca varias formas del vocablo en cuestión, lo cual indica o la influencia alemana, como en el caso de *orkan* que data de 1672, o la francesa, con la forma *ouragan*, que aparece en la época de influencia francesa en Suecia, de 1786 hasta 1843 (SAOB: 1298).

---

[221] *Un huracán que arranca árboles y derriba casas.*

[222] En nuestra investigación sobre los indoamericanismos incorporados al sueco, ninguna de las voces objeto de estudio se ha documentado por primera vez en una obra holandesa o en una traducción hecha de una obra holandesa.

[223] *Le dieron a Arthur Engelandh la noticia de que la flota de plata española [...] cogió una terrible tempestad, la cual suelen llamar orcano, y fue completamente destruida.*

2.7 Noruega: orkan

De acuerdo con las fuentes noruegas consultadas, la voz *orkan*, 'svært sterk vind', ha pasado al noruego por medio del holandés y del español, procedente de una lengua caribe (NR 1983: 555, http://www.sprakrad.no: *Bokmålsordboka* y *Nynorskordboka*). No descartamos que haya penetrado en la lengua por medio del danés, lengua que probablemente ha servido de lengua canalizadora para muchos vocablos indoamericanos pero que nunca se menciona como tal en las fuentes consultadas.

En el noruego *bokmål* la voz objeto de estudio tiene registro desde 1792-1794 cuando aparece en la revista *Topografisk Journal*. De dicha revista procede la siguiente cita: "Virkelige Orkaner eller Hvirvelvinde ere dag hverken vi [i Sunnfjord] elle vore naboer paa disse Grændser egentlig udsatte for."[224] (Fichero de *bokmål* del Instituto lexicográfico de la Universidad de Oslo).

El vocablo también ha tenido entrada en el noruego *nynorsk*, donde se documenta por primera vez en el diccionario *Ordbok over Nøttlandsmålet*, publicado alrededor de 1901 (Instituto lexicográfico de la Universidad de Olso).

2.8 Islandia: orkan

Es de suponer que este vocablo indígena haya penetrado en la lengua islandesa a través del danés; la voz se documenta por primera vez en Islandia hacia finales del siglo XVIII bajo la forma *orkan* (Blöndal Magnússon 1989: 193). La siguiente cita procede del texto en el cual aparece el indoamericanismo por primera vez en esta lengua: "[...] en fellibylr drottna einkum í brunabeltinu, og kallaz þá almennt orkanar."[225] (Fichero del Instituto lexicográfico de la Universidad de Islandia). Hay que destacar que el indoamericanismo aparece en la cita con la desinencia de género y número islandesa.

La voz *orkan*, no es de uso común en Islandia; lo es la forma autóctona *fellibylur*, 'tormenta destructiva', que se registró también a finales del siglo XVIII (Fichero del Instituto lexicográfico de la Universidad de Islandia). Es de interés, sin embargo, señalar que el vocablo prestado se usa como prefijo de énfasis, *orkan-*, así *orkanbylur* quiere decir 'tormenta de fuerza', *orkankraftur* significa 'gran fuerza', *orkanklúður*, 'enorme error', y *orkanbjáni*, 'gran idiota', por mencionar algunos ejemplos; lo mismo ocurre en danés, de donde procede (Blöndal Magnússon 1989: 693, ÍO 2002: 718).

3 Consideraciones finales

En las páginas que preceden hemos visto que *huracán* se documenta en la lengua española a principios del siglo XVI; se atestigua en el francés, el

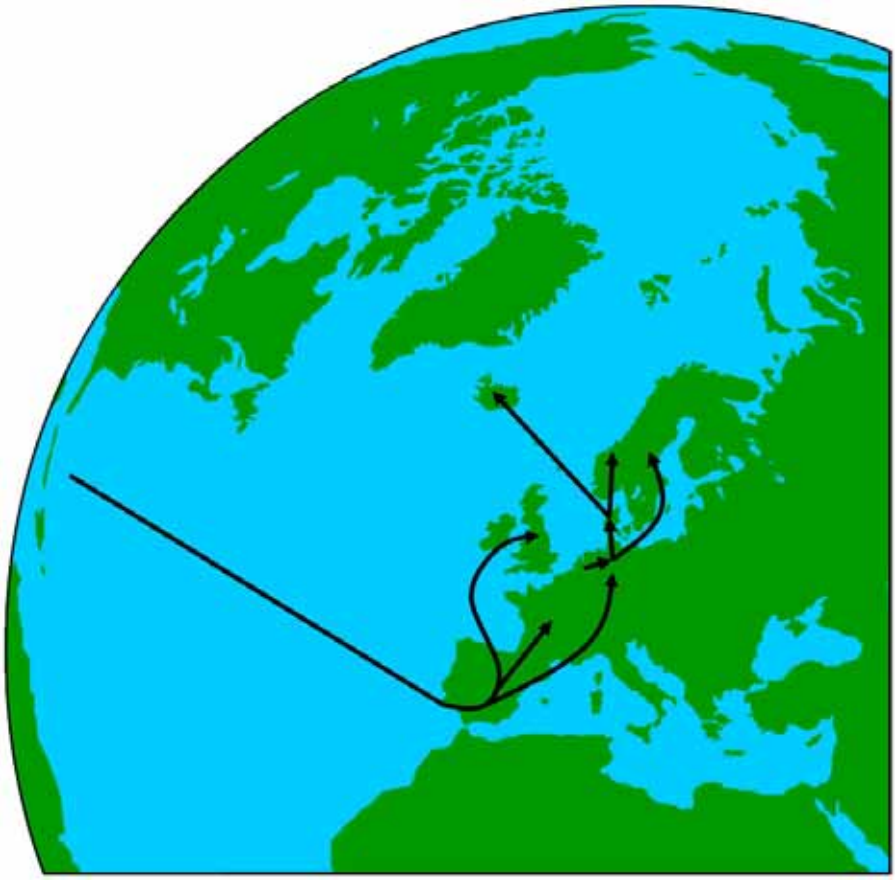
---

[224] *Ni nosotros en el fiordo Sunnfjord ni nuestros vecinos sufrimos de los verdaderos huracanes o tempestades*

[225] *[...] pero las 'tormentas destructivas' son, sobre todo, frecuentes en la zona [...], y se llaman generalmente huracanes.*

alemán y el inglés en el siglo XVI; en el sueco aparece registrado en el siglo XVII, y se atestigua en el danés, el islandés y el noruego en el siglo XVIII. Así, en el proceso de incorporación del indoamericanismo observamos que las lenguas nórdicas tardaron, desde la primera documentación del vocablo en una lengua europea, entre siglo y medio y dos siglos en acogerlo en su léxico. No obstante, nuestra investigación nos ha permitido constatar que la palabra objeto de estudio se encuentra entre las primeras voces de esta procedencia incorporadas a estas lenguas.

Ahora bien, en esta comunicación hemos pretendido ofrecer un panorama general sobre el camino seguido por la voz *huracán* desde la lengua emisora, a través de las lenguas transmisoras –varias lenguas europeas– hasta su llegada a las lenguas receptoras: las lenguas nórdicas. Esta información se resume ahora en el cuadro 3:



Cuadro 3. El camino seguido por la voz huracán desde la lengua emisora hasta las lenguas receptoras: las lenguas nórdicas

Bibliografía

Alvar Ezquerra, M. (coord.). 1997. *Vocabulario de indigenismos en las crónicas de Indias*. Madrid: CSIC.

Bajo Pérez, E. 1995. "Algunas notas sobre los tipos de americanismos y su destino en el español general". En: *La lengua española y su expansión en la época del Tratado de Tordesillas*. Valladolid: Sociedad V Centenario. 195-200.

Bergman, G. 1974. *Ord med historia*. Estocolmo: Prisma.

Bloch, O. y W. von Wartburg. 1975. *Dictionnaire étymologique de la langue française*. París: Presses Universitaires de France.

Blöndal Magnússon, Á. 1989. *Íslensk orðsifjabók*. Reykjavik: Orðabók Háskólans.

Brockhaus Wahrig. 1980. *Deutsches Wörterbuch*. Wiesbaden/Stuttgart: F. A. Brockhaus/Deutshce Verlags-Anstalt.

Buesa Oliver, T. 1959. "Americanismos". *Enciclopedia Lingüística Hispánica*. Tomo II. Madrid: CSIC. 325-348.

___1965. *Indoamericanismos léxicos en español*. Madrid: CSIC.

___1992. "Indoamericanismos léxicos". En: Hernández Alonso, C. (coord.) *Historia y presente del español de América*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Pabecal. 169-199.

Buesa Oliver, T. y J. M. Enguita Utrilla. 2002. *Léxico del español de América: su elemento patrimonial e indígena*, Madrid: Ed. Mapfre.

Cioranescu, A. 1987 *Los hispanismos en el francés clásico*. Madrid: Anejos del boletín de la Real Academia Española, Anejo XLI.

Colón, C. 1996. *Los cuatro viajes. Testamento*. Consuelo Varela, editora. Madrid: Alianza Ed.

Corominas, J. 1997. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

Corominas, J. y J. A. Pascual. 1991-1997. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Tomos I-VI. Madrid: Gredos.

Covarrubias, S. de. 1993. *Tesoro de la lengua castellana o española*. Martín Riquer (ed.). Barcelona: Ed. Alta Fulla.

___1995. *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madrid: Castalia.

ODS = Danske sprog- og literaturselskab, det. 1975. *Ordbog over det danske sprog*. Copenhague: Gyldendal.

ODSS = Danske sprog- og literaturselskab, det. 1992-2001. *Ordbog over det danske sprog. Supplement*. Tomos I-IV. Copenhague: Gyldendal.

Duden. 1989, 1996. *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim/Leipzig/Viena/ Zürich: Duden-verlag.

Duden. (1989). *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. Mannheim/ Leipzig/Viena/Zürich: Duden-verlag.

Duden. 1999. *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim/Leipzig/ Zürich: Duden-verlag.

ÍO = Edda. (2002). *Íslensk orðabók*. Reykjavik: Edda Miðlun.

Enguita Utrilla, J. M. 1992. “Voces amerindias en las *Relaciones* de Hernán Cortés”. *RFE* LXXII. Madrid: CSIC. 379-398.
Erlendsdóttir, E. 1999. *Indoamericanismos y voces del Nuevo Mundo en las lenguas nórdicas*. Trabajo de investigación (inédito). Barcelona.
___2003. Indoamericanismos, hispanismos e hispanoamericanismos en las lenguas nórdicas. Tesis doctoral (inédita). Barcelona.
Fernández de Oviedo. 1996. *Sumario de la natural historia de las Indias*. México: Fondo de cultura económica.
Fichero general del Instituto Lexicográfico Danés: *ODS supplementet*. Christians-brygge 1, København, Dinamarca.
Fichero del noruego *bokmål* y *nynorsk* del Instituto Lexicográfico de la Universidad de Oslo, Noruega.
Fichero general de la Academia de la lengua sueca, Lund, Suecia.
Fichero general del Instituto Lexicográfico de la Universidad de Islandia, Neshaga 12, 107 Reykjavik, Islandia.
Friederici, G. 1960. Amerikanistisches Wörterbuch und Hilfswörterbuch für den Amerikanisten. Hamburgo: Cram, de Gruyter & Co.
TLF = Gallimard. 1992. *Trésor de la langue française*. París: Centre National de la Recherche Scientifique.
Galberg Jacobsen, H., H. Jensen, y P. Stray Jørgensen. 1981. *Ord med historie*, Copenhague: Politikens Forlag.
Gómez Capuz, J. 1998. *El préstamo lingüístico. Conceptos, problemas y métodos*. Valencia: Cuadernos de Filología XXIX, Universitat de València.
Guttu, T. (red.). 1991. *Aschehough og Gyldendals store norske ordbog*. Oslo: Kunnskaps-forlaget.
Hellquist, E. 1930. Det svenska ordförrådets ålder och ursprung. Tomos I-II. Lund.
___1970. *Svensk etymologisk ordbok*. Lund.
Henríquez Ureña, P. 1938. *Para la historia de los indigenismos*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
Kalkar, O. 1881-1918. *Ordbog til det ældre danske Sprog*. Tomos 1-5. Copenhague.
Kollman, S. (2000). *Moro med ord. Litt om ordenes vandringer, historie, slektskap og hemmeligheter*. Oslo: Aschehoug.
Kleberg, T. 1952. “La lengua española en Suecia en el siglo XVII”. *Mélanges Michaëlson*. Gotemburgo. 268-280.
Kluge, F. 1999. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlín/Nueva York: W. de Gruyter.
Lokotsch, K. 1926. *Etymologisches Wörterbuch der amerikanischen (indianischen) Wörter im Deutschen*. Heidelberg: Carl Winter’s Universitätsbuchhandlung.
Lope Blanch, J. M. 1977. “Los indoamericanismos en el *Tesoro* de Covarrubias”. *Nueva Revista de Filología Hispánica* XXVI. 296-315.

López Morales, H. 1992. “Los primeros contactos lingüísticos del español en América”. En: Hernández Alonso, C. (coord.) *Historia y presente del español de América*. Valladolid: Pabecal. 281-293.
___1998. La aventura del español en América. Madrid: Espasa-Calpe.
Malaret, A. 1946. *Diccionario de Americanismos*. Buenos Aires: Emecé Ed.
Martinell Gifre, E. 1988. *Aspectos lingüísticos del descubrimiento y de la conquista*. Madrid: CSIC.
___1990. “Visión del cambio léxico en las crónicas de Indias”. En: Anglada, E. y M. Bargalló (eds.) *El cambio lingüístico en la Romania*. Lérida: Ed. Virgili & Pagês. 61-78.
___1992. *La comunicación entre españoles e indios: palabras y gestos*. Madrid: Mapfre.
___1999. “La incorporación de indoamericanismos en las lenguas europeas”. En: Vittoria Calvi, M., F. San Vicente y M. Baroni (eds.) *Palabras de acá y allá. La identidad del español y su didáctica*. Viareggio. 17-24.
___2001. “La pervivencia del léxico americano prehispano en lenguas de Europa”. En: Fernández, T., A. Palacios y E. Pato (eds) *El indigenismo americano. Actas de las Primeras Jornadas sobre Indigenismo*. Madrid: UAM Ediciones. 99-109.
Mártir de Anglería, P. 1989. *Décadas del Nuevo Mundo*. Madrid: Ed. Polifemo.
Mignolo, W. 2002. “Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista”. En: Madrigal, L. I. (coord.) *Historia de la literatura hispanoamericana*. Madrid: Cátedra. 57-117.
Morínigo, M. A. 1964. “La penetración de los indigenismos americanos en el español”. *Presente y Futuro de la Lengua Española*. Tomo II. Madrid: Instituto de Cultura Hispánica. 217-226.
NR = Norske akademie for sprog og litteratur, det. (1983). *Norsk riksmålsordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
Norske samlaget, Det. 1966. *Norsk ordbok. Ordbok over det norske folkemålet og det nynorske skriftmålet*. Oslo: Det norske samlaget.
Norske samlaget, Det. 1986. *Nynorskordboka. Definisjons- og rettskrivnings-ordbok*. Oslo: Det Norske Samlaget, Norsk språkråd, Norsk leksikografisk institut.
Norstedt. 1995. *Norstedts Stora Svenska Ordbok*. Estocolmo: Språkdata Göteborgs Universitet.
Oxford. 1979. *The Oxford Dictionary of English Etymology*. Oxford: Clarendon Press.
Oxford. 1986. *The Oxford Library of Words and Phrases*. Tomo III. Londres: Guild Publishing.
OED = Oxford. 1989. *The Oxford English Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.

Palmer, PH. M. 1939. *Neuweltwörter im Deutschen*. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
Penny, R., 1993. *Gramática histórica del español*. Barcelona: Ariel.
PNE = Politiken. 2000. *Nudansk med etymologi*. Copenhague: Politikens forlag.
PEOB = Politiken. 2000. *Etymologisk ordbog. Danske ords historie*. Copenhague: Politikens forlag.
DHLF=Robert. 1998. Dictionnaire historique de la langue française. París: Le Robert.
R.A.E.1990. *Diccionario de Autoridades*. Madrid: Gredos.
Robert. 1989, 2001. *Le Grand Robert de la Langue Française*. París: Le Robert.
Rosenblat, A. 1964. "La hispanización de América. El castellano y las lenguas indígenas desde 1492". *Presente y futuro de la lengua española*. Tomo II. Madrid: Ed. Cultura hispánica. 189-216.
Sala, M. (1988). *El problema de las lenguas en contacto*. México: UNAM.
Shaw Fairman, P. 1987-1988. "La huella española en la lengua inglesa: comercio, colonización y cultura". *Archivum* 37-38. 305-327.
Sheard, J. A. 1970. *The Words we use*. Londres: Andre Deutsch, 1970.
SAOB = Svenska Akademien. 1898-1998/1999. *Svenska Akademiens Ordbok över Svenska Språket*. Tomos 1-30. Estocolmo.
Sörensen, S. (ed.). 1984. *Ensk-íslensk orðabók*. Reykjavik: Örn og Örlygur.
Universitetsforlaget. 1994, 1997. *Bokmålsordboka. Definisjons- og rettskrivnings-ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
Walter, H. 1998. *La aventura de las lenguas en occidente*. Madrid: Espasa.

Páginas web:

Bonniers http://www.bonnierslexikon.se
Norsk språkråd http://www.sprakrad.no: *Bokmålsordboka*.
Orðabók Háskóla Íslands http://www.lexis.hi.is
Norsk språkråd http://www.sprakrad.no: *Nynorskordboka*.
SAOB http://g3.spraakdata.gu.se/saob/

Graciete S. C. LONDRIM

Universidade de Oslo

O movimento metafórico no norueguês e no português

1 Introdução

Nos últimos anos tem-se vindo a desenvolver a concepção da metáfora como um mecanismo cognitivo integrante do nosso sistema conceptual e modos naturais de pensar e falar, enraizado na experiência humana. A evidência da estruturação conceptual de determinados conceitos de natureza abstracta em termos de outros, normalmente mais concretos, é precisamente linguística. Repare-se, por exemplo, no caso de *tempo*, fazemos referência a este conceito, na linguagem de todos os dias, em termos metafóricos, ou seja, referimo-nos muitas vezes ao *tempo* como uma entidade em movimento, como no caso de, por exemplo, *passaram-se alguns meses*.

Enquadrado na teoria cognitiva contemporânea da metáfora, este estudo focaliza a expressão de movimento metafórico no norueguês e no português. O movimento metafórico é um evento que não envolve movimento físico mas que é expresso através de marcadores linguísticos espaciais cujo significado está convencionalmente associado ao movimento físico no espaço, como em *estamos a entrar no Verão*, *entrou em estado de depressão*, etc. Este artigo apresenta uma análise de conceitos abstractos, como *ideias*, *o tempo*, *a vida*, *a morte*, etc. estruturados em termos de movimento no espaço no norueguês e a respectiva tradução portuguesa. Através deste estudo procura-se compreender a relação entre os marcadores linguísticos do movimento tipicamente usados no norueguês e no português para exprimir eventos abstractos e a conceptualização desses mesmos eventos em cada uma das línguas, como no caso de, por exemplo: *Han sank inn i en depresjon* 'ele afundou-se para dentro numa depressão' cujo equivalente em português é *Entrou em depressão*. Os resultados desta análise sugerem que o norueguês tem mais tendência para estruturar determinados eventos abstractos em termos de movimento no espaço do que o português. Além disso, os eventos estruturados em termos de movimento em ambas as línguas parecem apontar para uma variação na conceptualização de algumas situações por falantes e ouvintes do norueguês e do português. Esta variação manifesta-se no padrão de lexicalização de movimento utilizado habitualmente por cada uma das línguas. A construção típica do movimento no norueguês é a

construção [Verbo + Advérbio + Sintagma preposicional], como por exemplo, *løpe ned til stranden* 'correr para baixo para a praia' (*løpe ned* significa correr descendo), *synke inn i en depresjon* 'afundar-se para dentro numa depressão'. Nesta língua, as relações espaciais têm tendência para a marcação do modo do movimento, através de um verbo espacial de modo como em: *løpe* 'correr' e *synke* 'afundar-se', e para a marcação do percurso, através de uma partícula adverbial, como em *ned* 'para baixo' e *inn* 'para dentro'. No português, a construção típica do movimento é a construção [Verbo + Sintagma preposicional], como em *descer até à praia*, *correr até à praia*, *entrar em depressão*. No português, a tendência é destacar a informação sobre o percurso no verbo, como em *descer* e *entrar*, sendo o modo do movimento muitas vezes ignorado. Os detalhes respeitantes ao modo e ao percurso do movimento no norueguês contrastam com a informação mais vaga, normalmente apenas o percurso do movimento, no português. Como se irá ver, a análise revela que a variação entre o norueguês e o português resulta essencialmente dos marcadores espaciais comummente utilizados por cada uma destas línguas. Os resultados sugerem também que diferentes padrões de lexicalização e marcadores espaciais fomentam, por vezes, um processo de conceptualização diferente em cada uma das línguas no que respeita ao mesmo evento.

2 Os padrões de lexicalização do movimento no espaço

Talmy (1985, 1991, 2000) elaborou um *esquema imagético* ("image schema") do movimento no espaço[226] que descreve o nosso movimento no mundo. Este esquema imagético do movimento consiste numa situação onde um objecto/ pessoa, ou seja a *figura* ("figure"), está em movimento em relação a outro objecto/ lugar/ pessoa, o *fundo* ("ground"), num *percurso* ("path"), como no caso de, por exemplo, S*ofia desceu a correr para o lago*. O movimento pode ter modo como em *desceu a correr* ou não, o que neste caso seria exprimido apenas pelo verbo de movimento *descer*: *Sofia desceu para o lago*. O movimento no espaço pode ser descrito por padrões universais, sendo as línguas classificadas segundo o tipo de padrão de lexicalização recorrente na expressão do modo e do percurso do movimento. Assim, as línguas germânicas, como o norueguês, são línguas *satellite-framed* porque transmitem normalmente o percurso por partículas satélites do verbo como em *inn* (movimento de fora para dentro), *ut* (movimento de dentro para fora), etc. O modo como o movimento é efectuado é transmitido pelo verbo, como em *løpe* 'correr', como na seguinte frase *Sofia løp ned til sjøen* 'Sofia correu para baixo para o lago'. As línguas românicas, como o português, são línguas *verb-framed* porque o percurso[227] é tipicamente transmitido pelo

[226] O movimento faz parte da Situação de Deslocação ("Motion situation") que inclui também a localização estática.
[227] O percurso reflecte uma deslocação do ponto A até ao ponto B, é o núcleo do evento do movimento.

verbo, como em *entrar, sair*, etc. O modo[228] é normalmente expresso em expressões adjuntas, como em *a correr*, como no exemplo em cima *Sofia desceu* ***a correr*** *para o lago*.

A tipologia de Talmy tem efeitos no que respeita à referência feita ao modo e ao percurso do movimento num discurso. Como observado por Slobin (1996, 1997, 2003, 2005), escritores de línguas *satellite-framed* focam mais o modo e o percurso do movimento do que escritores de línguas *verb-framed.* Por sua vez, escritores de línguas *verb-framed* transmitem mais informação acerca do cenário onde a acção tem lugar e acerca do estado psicológico das personagens, permitindo por vezes ao leitor deduzir o modo e o percurso do movimento. Segundo Londrim (2006) o modo e o percurso parecem ser, conceptualmente, mais salientes para os noruegueses do que para os portugueses durante o acto locutório. A presente análise revela que esta distinção tipológica abrange também o uso metafórico do movimento no espaço. O movimento e o modo marcados pelo verbo e partícula observados no movimento literal no norueguês e no português são também observados nos eventos estruturados metaforicamente em termos de movimento no espaço, como no caso de *Han sank inn i en depresjon* 'ele afundou-se para dentro numa depressão' e *Entrou em depressão*. Esta variação sugere uma divergência entre as duas línguas no que respeita à saliência de diferentes aspectos da cena em cada uma das línguas.

3 A Teoria da Metáfora Conceptual

Esta teoria, inicialmente explorada por Lakoff e Johnson em *Metaphors We Live By* (1980) e desenvolvida por Lakoff, Langacker e Talmy define a metáfora como um dos mecanismos cognitivos mais básicos que estruturam a maneira como nós compreendemos e reformulamos conceitos abstractos. A metáfora implica dois domínios cognitivos diferentes, criados através da nossa experiência do mundo, e a projecção da estrutura do domínio mais próximo da nossa experiência física, o domínio-origem, na estrutura do domínio mais afastado da nossa experiência corpórea, o domínio-alvo. Esta projecção é uma analogia sistemática e coerente entre a estrutura interna de dois domínios e todo o conhecimento associado a eles. Esta analogia entre o domínio-origem e o domínio-alvo é um mapa metafórico. Segundo Lakoff & Johnson (1980) nós conceptualizamos sistematicamente muitos domínios da experiência através de metáforas conceptuais, ou seja, projectando nesses domínios outros domínios. Por exemplo, nós pensamos e falamos sobre a vida em termos de uma viagem: *A VIDA É UMA VIAGEM*. A *vida* é o domínio-alvo que é conceptualizado em termos de uma *viagem*, esta constitui o domínio-origem. Assim, o nosso nascimento é a nossa primeira viagem; a nossa vida até à morte é a nossa segunda viagem, objectivos de vida são destinos, dificuldades são obstáculos de percurso e decisões são mudanças de percurso; por fim, a morte é o princípio da nossa terceira viagem.

[228] O modo é uma circunstância adicional ao movimento.

4 Os padrões de lexicalização do movimento e a metáfora conceptual

O movimento no espaço serve como um domínio-origem para estruturar uma vasta gama de conceitos abstractos como *estados mentais*, *estados emocionais*, *a mente*, *o tempo*, *a vida*, *a morte*, etc. Em *Estamos quase a deixar a Antiguidade*. O movimento físico no espaço associado a *deixar* impele o significado de *mudança de uma época para outra*. Esta estruturação é baseada no *esquema imagético* ("image schema") do movimento no espaço de Talmy (1991, 2000). Em *Estamos quase a deixar a Antiguidade* o sujeito da frase, *nós*, é a *figura*, o movimento é transmitido pelo verbo *deixar*, que também veicula a informação sobre o percurso do movimento (*abandonar o local*) e a *Antiguidade* é o *fundo*. Não há referência ao modo como o movimento é efectuado. O movimento metafórico abrange todos os eventos que correspondem ao esquema de Talmy. No movimento metafórico o domínio-alvo pode ser o *fundo* em relação ao qual a *figura* se movimenta, como em *Estamos quase a deixar a* ***Antiguidade*** ou a *figura*, como na frase *O* ***tempo*** *passou depressa*, em que o tempo é estruturado como sendo uma entidade em movimento.

5 Método de análise

Fez-se o levantamento dos primeiros 150 eventos de movimento metafórico do romance contemporâneo norueguês *O Mundo de Sofia* de Gaarder (2003[3]) e das respectivas traduções portuguesas de Belo (2003[23]). Categorizaram-se os eventos metafóricos retirados do original norueguês conforme o domínio-alvo estruturado. Procedeu-se à comparação com a respectiva tradução portuguesa e, de acordo com os resultados, organizaram-se os eventos em três quadros: Quadro.1 Eventos com domínios-alvo e mapas metafóricos idênticos; Quadro 2. Eventos com domínios-alvo e mapas metafóricos diferentes e Quadro. 3 Eventos com ausência de movimento metafórico na tradução portuguesa. Em seguida, analisaram-se os itens linguísticos utilizados em cada uma das línguas para transmitir a mesma situação, o seu significado e eventuais diferenças e semelhanças na conceptualização dessa situação.

6 Resultados

Os domínios-alvo estruturados metaforicamente em termos de movimento no espaço, observados no original norueguês, abrangem: *estados mentais*; *estados emocionais*; *expressões linguísticas*; *o tempo*; *a vida*; *a morte*; *a mente* e outros conceitos abstractos.

Na tradução portuguesa, cerca de 44% dos eventos estruturados em termos de movimento no espaço apresenta domínios-alvo e mapas metafóricos idênticos aos observados nos eventos estruturados do mesmo modo no norueguês. Cerca de 3,3% eventos apresenta domínios-alvo e mapas metafóricos diferentes na tradução portuguesa. Aproximadamente 53% dos eventos analisados não recorre ao movimento no espaço para estruturar os mesmos

conceitos estruturados em termos de movimento no norueguês. Neste caso, assiste-se ora ao emprego de construções metafóricas sem movimento, ora ao emprego de itens linguísticos com significado literal. A maior parte dos eventos apresenta mais detalhes e especificidade no norueguês do que no português, cuja descrição dos mesmos eventos tem tendência a ser mais vaga. A análise efectuada indica que esta diferença resulta, essencialmente, do tipo de itens linguísticos e expressões frequentes na linguagem de todos os dias, no norueguês e no português.

6.1 Domínios-alvo e mapas metafóricos idênticos

Movimento metafórico no norueguês e tradução portuguesa	Ocorrências
Estados mentais	
IDEIAS SÃO ENTIDADES EM MOVIMENTO	26
IDEIAS SÃO LUGARES	18
IDEIAS SÃO OBJECTOS	10
IDEIAS SÃO CONTENTORES	2
A ACTIVIDADE MENTAL É MOVIMENTO	1
O tempo	
O TEMPO É UM CONTENTOR/LUGAR	3
Expressões linguísticas	
PALAVRAS SÃO OBJECTOS	2
A morte	
A MORTE É UMA ENTIDADE EM MOVIMENTO	1
A MORTE É UM DESTINO FINAL	1
Estados emocionais	
EMOÇÕES SÃO OBJECTOS	1
Incidentes	
ACIDENTES SÃO SUBSTANCIA	1
Total	66

Quadro 1. Domínios-alvo e mapas metafóricos idênticos

O Quadro 1. Apresenta os domínios-alvo estruturados de maneira idêntica em ambas as línguas. O domínio-alvo predominante é *IDEIAS* (pensamento, juízo, opinião, reflexão, plano, projecto, visão, intenção, lembrança, fantasia, imaginação, meditação, máxima, sentença, conceito, consenso, conclusão, crença, etc.). Isto está, naturalmente, relacionado com o facto de o tema do romance analisado ser a filosofia. Eis em baixo alguns exemplos das construções mais comuns usadas no norueguês e respectivas traduções portuguesas.

IDEIAS SÃO ENTIDADES EM MOVIMENTO; A MENTE É UM CONTENTOR

(1) a. *Det var som om* ***noe*** *inni henne hadde* ***stupt ut gjennom*** *pannen hennes og blandet seg med alt annet (…).* (p. 133) 'Era como se **algo** dentro dela tivesse **saltado para fora** através da testa e se tivesse misturado com tudo'
b. ***Algo*** *parecia ter* ***saído de*** *si e ter-se misturado com tudo (…).* (p. 127)

No exemplo (1), as duas frases apresentam o mesmo esquema imagético segundo o qual as *ideias*/ *figura* são o *agente* que efectua o próprio movimento em relação à *mente*/ *fundo*, que é a origem do movimento. Os marcadores espaciais *ut* 'para fora' e *sair* especificam o *fundo* como um contentor, com fronteiras definidas transponíveis. Há contudo uma diferença, embora o percurso seja transmitido nas duas frases, de acordo com o padrão de lexicalização mencionado anteriormente, o modo com que o movimento é efectuado é ignorado na tradução. Por conseguinte o evento parece ser apreendido nas duas línguas de maneira ligeiramente diferente, ou seja, no português é o transitar de um lugar para o outro que destaca a mudança de estado de espírito, no norueguês observa-se o mesmo, no entanto o modo do movimento, *saltar*, transmite um certo conceito de acontecimento inesperado e a mudança de estado parece dar-se com mais ímpeto.

IDEIAS SÃO LUGARES

(2) a. *Da **gikk** han på en måte **tilbake til den gamle skjebnetroen***. (p. 169)
'Então ele **andou/foi** de certo modo **de volta à antiga crença no destino**'
b. *Então ele **voltou** de certo modo **à antiga crença no destino***. (p. 159)

Nas duas frases do exemplo (2) em cima, o esquema imagético define-se como *ele*/ *figura* é o *agente* que efectua o seu próprio movimento em relação à *antiga crença no destino*/ *fundo*. Nas duas línguas observam-se os padrões de lexicalização típicos com as respectivas implicações semânticas (embora o verbo *gå*, no norueguês, signifique tanto *caminhar* como *ir*), ou seja o modo como o movimento é efectuado é transmitido pelo verbo *gå* 'andar' e a informação sobre o percurso é veiculada pela partícula *tilbake* 'de volta a'. Na tradução portuguesa o modo é ignorado e o percurso é transmitido pelo verbo *voltar*. Com a excepção do detalhe quanto ao modo do movimento adjacente ao verbo norueguês (discutível) e da diferença a nível da distribuição semântica do modo e do percurso do movimento pelos marcadores espaciais utilizados em cada uma das frases, estas duas afirmações não parecem apresentar diferenças a nível da conceptualização do mesmo evento. A mensagem transmitida pelas duas frases é essencialmente a mesma.

*IDEIAS SÃO OBJECTOS **;** O TEMPO É UM CONTENTOR*

(3) a. *Mye av **den greske filosofien ble båret inn i den nye tiden** (…).* (p. 167)
'Boa parte da **filosofia grega foi levada para dentro da nova época**'
b. *Boa parte da **filosofia grega foi levada** para a nova época (…).* (p. 158)

No exemplo (3) o esquema imagético especifica o movimento como efectuado pelo *agente*, que se desloca a ele próprio, fazendo deslocar simultaneamente um outro objecto a *filosofia*/ *figura*, em relação a uma *época*/ *fundo*. No original norueguês a filosofia é levada para dentro (*inn*) da *nova época*, sendo esta, neste caso especificada como um contentor. Na tradução, o percurso (afastamento) é transmitido pelo verbo deíctico *levar* e o destino

é indicado pela preposição *para* (que implica permanência no lugar). Na frase portuguesa não existe nenhuma indicação da configuração do fundo. Embora a tradução apresente um certo conceito de vagueza em relação ao fundo, a conceptualização do evento nas duas línguas parece ser basicamente a mesma.

O TEMPO É UM CONTENTOR/LUGAR

(4) a. *Vi er i ferd med **å tre ut av oldtiden***. (p. 155) 'Estamos quase a **dar um passo para fora da Antiguidade'**
b. *Estamos quase a **deixar a Antiguidade***. (p. 147)

No exemplo (4), o esquema imagético traduz-se por *nós*/ *figura* é o *agente* que se movimenta em relação à *Antiguidade*/ *fundo*, que é origem do movimento. O observador do tempo move-se em direcção ao futuro, saindo do passado. No norueguês a *Antiguidade* é especificada como um contentor através da partícula *ut* 'para fora'e o modo com que se efectua o movimento marcado no verbo *tre* 'dar um passo'. Na tradução portuguesa o observador do tempo afasta-se da *Antiguidade*, o modo do movimento assim como a configuração do fundo não são especificados.

Na frase norueguesa, o significado mudança de época é transmitido pelo modo com que o movimento é efectuado e pela a especificação da *Antiguidade* como um lugar com fronteiras transponíveis. Isto contribui para uma imagem definida de *passar de um lugar para o outro*, ou seja, de *mudança*. No português, indica-se apenas o movimento de *afastamento*.

(5) a. *De har følt seg **revet ut av tiden** og opplevd verden "under evighetens synsvinkel*. (p. 133) 'Sentem-se **arrancados para fora do tempo** e vêem o mundo "do ponto de vista da perspectiva da eternidade'
b. *Sentem-se **arrancados ao tempo** e vêem o mundo "do ponto de vista da perspectiva da eternidade"*. (p. 126)

No exemplo (5) o esquema imagético define-se como *eles*/ *figura* são o *paciente* que é movido em relação ao *tempo*/ *fundo*, o qual é a origem do movimento. No norueguês a partícula *ut* 'para fora' especifica o tempo como um contentor. No português a configuração do *tempo* não é especificada. Salvo a informação sobre o percurso do movimento veiculada pela partícula no norueguês, o significado transmitido é o mesmo nas duas línguas.

PALAVRAS SÃO OBJECTOS/ O CORPO É UM CONTENTOR

(6) a. *Når Platon **legger** noen **ord** i munnen på Sokrates, kan vi ikke være sikre på om disse ordene virkelig ble uttalt av Sokratep.* (p. 67)'Quando Platão **põe deitadas algumas palavras** na boca de Sócrates, não podemos dizer com certeza que Sócrates as tivesse verdadeiramente pronunciado'
b. *Quando Platão **põe as palavras** na boca de Sócrates, não podemos dizer com certeza que Sócrates as tivesse verdadeiramente pronunciado.* (p. 63)

No exemplo (6), as duas frases apresentam o esquema imagético segundo o qual *Platon* é o *agente* que move as *palavras*/ *figura* em relação à *boca*/ *fundo*, que é o destino do movimento. As palavras (uma metonímia bastante frequente: PALAVRAS POR IDEIAS) são conceptualizadas como objectos que podem ser manipulados e a boca (metonímia: BOCA POR ACTO ILOCUTÓRIO) como um contentor onde se podem colocar as palavras. No norueguês o verbo *legge* 'deitar' ou 'pôr deitado'indica a postura das *palavras* na *boca.* Salvo a especificidade quanto à postura das palavras, marcada no norueguês, mas que parece não ter uma conceptualização definida, o significado das duas frases parece ser o mesmo.

6.2 Domínios-alvo e mapas metafóricos diferentes

Movimento metafórico no norueguês	**Tradução portuguesa**	Ocorrências
Estados mentais		
IDEIAS SÃO ENTIDADES EM MOVIMENTO	*IDEIAS SÃO OBJECTOS*	1
IDEIAS SÃO OBJECTOS	*IDEIAS SÃO ENTIDADES*	1
IDEIAS SÃO LOCAIS		1
IDEIAS SÃO OBJECTOS	*IDEIAS SÃO OBJECTOS*	1
	IDEIAS SÃO CONTENTORES	
A vida		
A VIDA É UM OBJECTO	*A VIDA É UM LUGAR*	1
Total		5

Quadro 2. Domínios-alvo e mapas metafóricos diferentes

Como se pode ver, apenas cinco eventos foram estruturados de maneira diferente no português.

IDEIAS SÃO ENTIDADES EM MOVIMENTO/ A CABEÇA É UM CONTENTOR

(7) a. *Sofie syntes at spørsmålene var passe sprø, men **de** fortsatte **å surre rundt i hodet** hennes hele kvelden.* (p. 36)'Sofia achou as perguntas absurdas, mas **elas** continuaram a **zumbir** (movimentando-se/ esvoaçando) **à volta na cabeça** dela durante toda a tarde'

b. *IDEIAS SÃO OBJECTOS/ A CABEÇA É UM CONTENTOR*
*Sofia achou estas perguntas absurdas, mas andou com **elas na cabeça** durante toda a tarde.* (p. 32)

No esquema imagético da frase norueguesa em (7), as *perguntas*/ *figura* são o *agente* que efectua o próprio movimento em relação à *cabeça*/ *fundo*. A

cabeça/ *fundo* é especificada como contentor. O verbo s*urre* 'zumbir' e a preposição *rundt* 'à volta' transmitem um certo conceito de actividade, contribuindo para a conceptualização da noção de *retorno do pensamento sobre si mesmo, com vista a examinar mais profundamente uma ideia*. No português, a noção de *examinar mais profundamente uma ideia* é realizada linguisticamente, indicando a localização e permanência das *perguntas na cabeça.* Parece existir também uma diferença a nível do grau de inquietação da personagem proveniente das *perguntas*. No norueguês, as *perguntas* são entidades agentivas que zumbem na cabeça de Sofia, fazem ruído, insistindo na sua presença e na inevitabilidade de serem ignoradas, evidenciando deste modo uma certa inquietação e até desassossego. Já no português, as *perguntas* são objectos imóveis, neutrais, são sujeitas a consideração apenas porque ocupam constantemente um lugar na cabeça de Sofia, indicando deste modo um grau de inquietação menor. Realização da mesma metáfora:

c. ? Sofia achou as perguntas absurdas, mas estas não paravam de zumbir às voltas na sua cabeça.

IDEIAS SÃO OBJECTOS

(8) a. *Jeg skal ikke* ***ta opp konkurransen*** *med kristendomslæren din, kjære Sofie*. (p. 148)/ 'Não vou **pegar para cima na concorrência** com o teu professor de religião, cara Sofia.

IDEIAS SÃO CONTENTORES

b. *Agora não quero* ***entrar em concorrência*** *com o teu professor de religião, cara Sofia* (…) (p. 140)

Em (8), o norueguês apresenta o esquema imagético segundo o qual o agente, move a *concorrência*/ *figura* em relação ao *fundo*, que é o destino do movimento. O significado de *luta pela razão* é assim transmitido. Através do marcador espacial *opp* 'debaixo para cima' o norueguês põe em relevo essa ideia, a qual é estruturada como um objecto. A tradução portuguesa apresenta o esquema imagético segundo o qual o agente é a *figura* que se move em relação à *concorrência* / *fundo*. A *concorrência* é especificada como um contentor através do verbo *entrar*.

6.3 Ausência de movimento metafórico na tradução portuguesa

Movimento metafórico no norueguês	**Tradução portuguesa**	Ocorrências
Estados mentais		
IDEIAS SÃO OBJECTOS	Não há movim.	32
IDEIAS SÃO LOCAIS	Não há movimento	18
IDEIAS SÃO ENTIDADES EM MOVIMENTO	Não há movimento	9
Expressões linguísticas		
PALAVRAS SÃO ENTIDADES EM MOVIMENTO	Não há movimento	4
		1
PALAVRAS SÃO SUBSTANCIA	Não há movimento	1
CONVERSAS SÃO LOCAIS	Não há movimento	
A vida		
A VIDA É UM LOCAL	Não há movimento	1
A VIDA É UMA ENTIDADE EM MOVIMENTO	Não há movimento	1
Estados emocionais		
EMOÇÕES SÃO LOCAIS	Não há movimento	2
EMOÇÕES SÃO CONTENTORES	Não há movimento	1
EMOÇÕES SÃO ENTIDADES	Não há movimento	1
O tempo		
O TEMPO É UMA ENTIDADE EM MOVIMENTO	Não há movimento	2
A morte		
A MORTE É UM LOCAL	Não há movimento	1
A mente		
A MENTE É UM CONTENTOR	Não há movimento	2
A MENTE É UMA ENTIDADE	Não há movimento	1
Outros conceitos abstractos		
CONCEITOS ABSTRACTOS SÃO ENTIDADES	Não há movimento	1
		1
CONCEITOS ABSTRACTOS SÃO CONTENTORES	Não há movimento	
Total		79

Quadro 3. Ausência de movimento metafórico na tradução portuguesa

O Quadro 3. Indica que o conceito *IDEIAS* é o domínio-alvo predominante, Em baixo, encontram-se alguns exemplos das construções mais comuns usadas no norueguês e respectivas traduções portuguesas.

IDEIAS SÃO OBJECTOS

(9) a. *Empedokles* ***tok*** *også* ***opp spørsmålet*** *om hva som skjer når vi sanser noe*. (p. 43) 'Empédocles **pegou**, **para cima**, **na questão** do que acontece quando sentimos algo'
b. *Empédocles também se* ***dedicou à questão*** *do que acontece quando sentimos algo*. (p. 40)

Em (9), o norueguês apresenta o esquema imagético segundo o qual *Empédocles*, o *agente*, move a *questão*/ *figura* em relação ao *fundo*, que é o destino do movimento. O significado *reflectir sobre algo* é assim transmitido. Através do marcador espacial *opp* 'para cima' o norueguês põe em relevo a *questão*, a qual é estruturada como um objecto no qual se pega e ao qual se dá lugar de destaque quando sobre ela se se quer reflectir. Na tradução portuguesa não há movimento, o significado *reflectir sobre algo* é transmitido através de um certo grau de afectividade da personagem face à *questão*, indicado pelo verbo *dedicar-se*.

Realização do movimento metafórico:

c. ? Empédocles também **pegou na questão** do que acontece quando sentimos algo.

IDEIAS SÃO LOCAIS

(10) a. *Det mest interessante for oss er ikke hvilke* ***svar*** *disse første filosofene* ***kom fram til***. (p. 38)' O mais interessante para nós não são **as respostas a até às quais** estes primeiros filósofos **vieram avançando**'

b. *O mais interessante para nós não são* ***as respostas*** *que estes primeiros filósofos* ***encontraram***. (p. 34)

Em (10), o original norueguês apresenta o esquema imagético em que os *filósofos*/ *figura* são o *agente* que efectua o próprio movimento em relação às *respostas*/ *fundo*, o destino do movimento. Os marcadores espaciais *komme* 'vir' (*dirigir-se para o lugar onde estamos*) e *fram* 'para adiante/ frente' indicam, respectivamente, movimento num percurso deíctico e percurso para a frente. A preposição *til* 'até'/ 'até a'marca o destino da deslocação. No norueguês, os marcadores espaciais assumem o valor de expressões de duração e, encabeçados pela preposição til 'até', indicam a ideia de desenvolvimento gradual (o percorrer de um caminho) de um raciocínio em direcção a um propósito (destino), que é o conhecimento, ou seja, as *respostas* (localizadas no fim do percurso). No português, o verbo *encontrar* parece apontar para o carácter pontual da situação, destacando o resultado do raciocínio, sem qualquer referência a uma progressão gradual do mesmo.

Realização do movimento metafórico:

c. ?O mais interessante para nós não são **as respostas a** que estes primeiros filósofos **chegaram**.

A VIDA É UM LOCAL

(11) a. *De voksne tok verden for gitt. En gang for alle hadde de* ***lullet*** *seg* ***inn i hverdagslivets tornerosesøvn***. (p. 28)

'Para os adultos o mundo era evidente. De uma vez por todas tinham-se **embalado para dentro do/entrando no sono encantado da vida quotidiana**.'

b. *Para os adultos o mundo era evidente. Tinham* ***adormecido no sono eterno da vida quotidiana***. (p. 25).

No exemplo (11) a frase norueguesa apresenta o esquema imagético segundo o qual *eles*/ *figura* são o agente que efectua o seu próprio movimento em relação ao *sono encantado da vida quotidiana*/ *fundo*. O *fundo* é o destino do movimento e é especificado como um contentor com fronteiras definidas e transponíveis através do marcador espacial *inn* 'para dentro'. A informação sobre o modo como o movimento é efectuado *lulle seg* 'embalar-se' e sobre o percurso do movimento *inn* 'para dentro' indica a ideia de transição gradual, rítmica (quase hipnótica) para um estado de inconsciência. Na tradução portuguesa, indica-se a ideia de transição para um estado de inconsciência através do verbo *adormecer*. Embora o verbo indique o inicio de uma acção (começar a dormir) e por isso contenha uma certa gradualidade no seu significado, esta ideia não é tão elaborada como no norueguês. O modo como o movimento é efectuado, *lulle seg* 'embalar-se', implica uma papel agentivo mais forte do que em *adormecer* e parece, por isso, apontar para um certo grau de intencionalidade maior do que o observado em *adormecer*.

Realização do movimento metafórico:

c. ? Tinham **entrado embalados no sono encantado da vida quotidiana**.

PALAVRAS SÃO ENTIDADES EM MOVIMENTO / O CORPO É UM CONTENTOR

(12) a. *Da moren kom hjem og så hva hun hadde laget,* ***glapp det ut*** *av henne:_ Så hyggelig å se at du fortsatt kan leke som et barn.*. (p. 47) 'Quando a mãe chegou a casa e viu o que ela tinha feito, **escorregou para fora dela:_** Que bom ver que ainda consegues brincar como uma criança'

b'. *Quando a sua mãe chegou a casa e viu a casa de bonecas de Sofia,* ***disse*** *de imediato:_ Que bom ver que ainda consegues brincar como uma criança.* (p. 45)

O esquema imagético no norueguês, em (12), define-se como as *palavras*/ *figura* deslocam-se em relação ao mundo exterior/ *fundo*, que é o destino do movimento. O marcador espacial *ut* 'para fora' especifica a imagem de contentor associada ao corpo. O modo com que o movimento é efectuado indicado no verbo *glippe* 'escorregar' (um verbo não-agentivo) indica a não-intencionalidade do acto. O norueguês realiza assim linguisticamente a ideia de *proferir algo sem intenção*. Já na tradução portuguesa, o verbo *dizer*, sem qualquer informação contrária, significa proferir algo com intenção.

Realização do movimento metafórico:

c. Quando a sua mãe chegou a casa e viu a casa de bonecas de Sofia, **saiu-lhe da boca para fora**.

IDEIAS SÃO OBJECTOS/ A MENTE É UM CONTENTOR

(13) a. *Når vi først klarer å* ***trekke ut hva som er*** *en bestemt filosofs* ***"prosjekt****", blir det lettere å følge tankegangen hans også*. (p. 37) 'Quando consegui-

mos **puxar para fora aquilo que é o projecto** de um determinado filósofo, podemos mais facilmente seguir o seu pensamento.'
b. *A partir do momento em que* ***determinamos qual é o projecto*** *de um determinado filósofo, podemos mais facilmente seguir o seu pensamento*. (p. 34)

No exemplo (13), o original norueguês apresenta o esquema imagético segundo o qual o *projecto*/*figura* é movimentado por um agente em relação à *mente*/ *fundo*, que é a origem do movimento. O *fundo* é especificado como um contentor através da partícula *ut* 'para fora'. A noção de *indicar com precisão uma ideia* é assim transmitida. O verbo *trekke* 'puxar' indica o modo de movimento (*fazer vir atrás de si*), o que implica um movimento gradual que exige energia, que é o que se passa em relação à actividade intelectual, ou seja o progresso é gradual e requer energia. O percurso do movimento, indicado pela partícula *ut* ' para fora' *para fora da mente*, expressa o resultado da actividade intelectual, que é por conseguinte apresentado. Na tradução portuguesa, o verbo *determinar* significa *indicar com precisão*, é um verbo literal e não recorre a detalhes imagéticos para reproduzir o sentido transmitido pelo original norueguês.
Realização da mesma metáfora:

c. ? A partir do momento em que **extraímos aquilo que é o projecto** de um determinado filósofo, podemos mais facilmente seguir o seu pensamento.

7 Variação e os padrões de lexicalização de movimento

Como se pode observar o padrão de lexicalizacão do movimento no espaço recorrente em cada uma das línguas determina o detalhe imagético que é reproduzido linguisticamente, o que tem, por vezes, consequências a nível do significado. A variação a nível do significado pode manifestar-se na informação que é destacada em cada uma das línguas, e/ ou na especificidade transmitida, como por exemplo progressividade, resultado, duração, estado de espírito da personagem, etc., relativa ao mesmo evento. Assim, parece que, o facto de no norueguês, o modo como o movimento é efectuado ser transmitido pelo verbo e a informação sobre o percurso ser convenientemente veiculada pelas partículas favorece muitas vezes uma descrição mais elaborada de situações. Ao contrário do que se passa no português, em que o percurso é transmitido pelo verbo e o modo é por tendência ignorado de maneira a evitar adjuntos e orações subordinadas que tornariam a frase pesada. No norueguês, a sintetização da informação sobre o modo e o percurso parece explicar a sua frequência elevada. Facto visível na presente análise, como mostra a figura 1. Existem muitas expressões coloquiais no norueguês, estruturadas em termos deste padrão de movimento, é o caso de, por exemplo: *gå opp* 'ir/andar para cima'*– compreender, ocorrer, vir ao pensamento*; *gå ut fra* 'ir/andar para fora de'*– supor, julgar, partir do princípio*; *gå ut på* 'ir/andar para fora para'- *consistir em*; *gripe fatt i* 'deitar a mão a'-

dar atenção a; *komme til* 'vir até' – *aperceber-se, chegar à conclusão*; *legge inn* 'pôr dentro de' – *incluir, acrescentar*; *nå fram til* 'alcançar/ atingir/ chegar a para a frente'– *compreender*; *slå deg* 'bater-lhe'– *ocorrer, ter a ideia de que, chamar a atenção, saltar à vista*; *slå fast*' 'bater com firmeza' – verificar, constatar, comprovar, *ta opp* 'pegar/ apanhar para cima, levantar'- ***abordar***, *estudar*, ***trazer à baila***; *trekke inn* 'puxar para dentro'– *incluir, referir*; *trekke ut* 'puxar para fora'– *extrair, determinar*, etc.

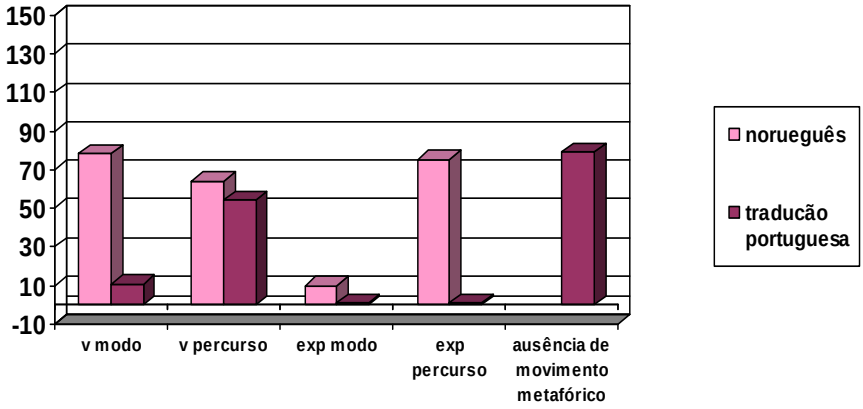


Figura 1. O modo e o percurso do movimento codificados em verbos, em partículas satélites do verbo e em itens lexicais alternativos (adjuntos e orações subordinadas)

8 Conclusão

A presente análise sugere que a estruturação conceptual de determinados conceitos como, por exemplo *ideias*, em termos de movimento no espaço é mais frequente no norueguês do que no português. A evidência desta concepção cognitiva de determinados fenómenos é precisamente linguística e encontra-se na quantidade e sistematicidade de expressões linguísticas da linguagem corrente, enraizadas no movimento e na manipulação de objectos no espaço. A análise sugere que o movimento metafórico desempenha um papel fundamental na interpretação rápida e inconsciente de uma situação, abrangendo vários detalhes. Repare-se no exemplo que se segue, mencionado anteriormente, em que o norueguês apresenta o desenvolvimento gradual de um raciocínio em direcção a um fim, através de marcadores espaciais e o português destaca o resultado do raciocínio através do verbo *encontrar*:

(10) a. *Det mest interessante for oss er ikke hvilke* ***svar*** *disse første filosofene* ***kom fram til***. (p. 38)' O mais interessante para nós não são **as respostas a até às quais** estes primeiros filósofos **vieram avançando**'
b. *O mais interessante para nós não são* ***as respostas*** *que estes primeiros filósofos* ***encontraram***. (p. 34)

É no plano da realização linguística que se distinguem as duas línguas no que respeita aos detalhes imagéticos reproduzidos, dependentemente do padrão de lexicalização típico de cada uma delas, sendo a informação saliente por vezes divergente. Também este facto é uma evidência da natureza conceptual da metáfora. Repare-se, por conseguinte, nos diferentes graus de impetuosidade transmitidos nas frases em baixo.

(11) a. *Det var som om* ***noe*** *inni henne hadde* ***stupt ut gjennom*** *pannen hennes og blandet seg med alt annet (…).* (p. 133) 'Era como se **algo** dentro dela tivesse **saltado para fora** através da testa e se tivesse misturado com tudo'
b. ***Algo*** *parecia ter* ***saído de*** *si e ter-se misturado com tudo (…).* (p. 127).

Comparado com o português, parece haver no norueguês uma tendência para o enriquecimento de certos conceitos e da conceptualização que deles se faz através da sua estruturação em termos do movimento no espaço. Como foi observado, os marcadores espaciais favorecem a reprodução em poucas palavras de uma imagem rica em informação, reduzindo ao mesmo tempo a possibilidade de se produzir inferências sobre a situação que é transmitida. No português, a mensagem transmitida é mais vaga sendo também, por essa razão, possível fazer mais ilações acerca da situação descrita.

Bibliografia

Gaarder, J. 2003³. *Sofies Verden*. Oslo: Aschehoug & Co. (tradução portuguesa: Belo, Catarina. 2003²³. *O Mundo de Sofia*. Lisboa: Editorial Presença).

Johnson, M. 1987. The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. 1986. "The meanings of literal". *Metaphor and Symbolic Activity* 1. 291-296.

___1988. "Cognitive semantics". In Eco, U., M. Santambrogio & P. Violi (eds.) *Meaning and mental representations*. Bloomington: Indiana University Press. 119–154.

___1990. "The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas?" *Cognitive Linguistics* 1-1. 39-74.

___1993. "The contemporary theory of metaphor". In Ortony, A. (ed.) *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press. 202–251.

Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

___1999. Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books.

Langacker, R. W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. I, *Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

___1990. Concept, Image and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar. Berlin: Mouton de Gruyter.
___1991. *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. II, *Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
___1999. *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
Londrim, G. S. C. 2006. *O percurso e o modo do movimento no norueguês e no português*. Um estudo contrastivo em linguística cognitiva. Dissertacäo de Mestrado. Universidade de Oslo.
Silva, A. S. da. 2003. "O poder cognitivo da metáfora e da metonímia". *Revista Portuguesa de Humanidades* 7. 13-75.
___2004. "Introdução: linguagem, cultura e cognição, ou a Linguística Cognitiva". In Silva, A. S., A. Torres & M. Gonçalves (orgs.) *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*, Vol. I. Coimbra: Almedina. 1-18.
Slobin, D. I. 1996. "Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish". In Shibatani, M. & S. A. Thompson (eds.) *Essays in semantics.* Oxford, England: Oxford University Press. 195–217.
___"Mind, code, and text". In Bybee, J., J. Haiman & S. A. Thompson (eds.) *Essays on language function and language type: Dedicated to T. Givón.* Philadelphia: Benjamins. 437–467.
Slobin, D. I. 2003. "The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events". In Strömqvist, S. & L. Verhoeven (eds.) *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
___2003. "Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity". In Gentner, D. & S. Goldin-Meadow (eds.) *Language in mind: Advances in the investigation of language and thought*. Cambridge, MA: MIT Press. 157-191.
___2005. "Linguistic representations of motion events: What is signifier and what is signified?" In Maeder, C., O. Fischer & W. Herlofsky (eds.) *Iconicity Inside Out: Iconicity in Language and Literature* 4. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
Talmy, L. 1985. "Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms". In Shopen, T. (ed.) *Language typology and semantic description. Vol. III: grammatical categories and the lexicon.* Cambridge, England: Cambridge University Press. 36–149.
___1991. "Path to realization: A typology of event conflation". Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. 480–519.
___2000. *Toward a cognitive semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.

José SANTISTEBAN
Universidad de Tampere

¿Existe un estándar del andaluz?

1 Introducción

1.1 Incidencia del estándar nacional

A diferencia de la mayoría de los dialectos atlánticos del español, el andaluz no cuenta con una lengua estándar bien definida avalada por los medios de comunicación, la administración o los personajes públicos. Habría que preguntarse qué modelos de habla ejercen influencia en los hablantes urbanos de las clases medias, pues es el grupo que presenta más diversidad a la hora de expresarse, tanto en registros formales como coloquiales.

La radio y televisión andaluzas eligen el español estándar nacional para la mayoría de sus emisiones, presentadas éstas por andaluces, castellanos o estrellas mediáticas de otras regiones que se remiten al estándar de Madrid. Es verdad que empieza a haber emisiones con más variedad dialectal en las que los participantes están menos condicionados por el estándar nacional, y si bien en su mayoría se trata de programas de carácter popular y folclórico, cada vez son más las series andaluzas, los debates o las galas con más presencia de rasgos dialectales.

En los estudios socioligüísticos realizados en diferentes ciudades andaluzas suele haber dos constantes en los resultados: las mujeres, en general, y las de clase media, en particular, tienden hacia las variantes más prestigiosas y la clase media, en su conjunto, tiende tanto más al estándar nacional cuanto mayor sea el grado de educación de sus integrantes. Es aquí donde los estudios chocan de plano con la percepción de la realidad: cada vez hay más integrantes de las clases medias, a la vez que crece sin cesar el nivel de educación y, sin embargo, tanto en las conversaciones cotidianas como en las entrevistas a pie de calle observamos que los rasgos vernáculos están muy presentes en todas las capas de la población.

1.2 Objetivo e hipótesis

El objetivo de esta presentación es indagar en los modelos de habla que influyen en los hablantes urbanos andaluces a partir de los estudios realizados en la ciudad de Málaga, haciendo más hincapié en el comportamiento de las clases medias, ya que sus integrantes están más expuestos a los medios

de comunicación y, en principio, tienen más predisposición a seguir estándares prestigiosos.

El mayor nivel educacional y el dominio de la lengua escrita favorecen el uso de las variantes prestigiosas del español septentrional, convertido en Estándar nacional, y frenan la aparición de ultracorrecciones en registros formales, muy frecuentes éstas en hablantes con pocos estudios; la previsibilidad de este hecho me ha llevado a no incluir aquí los resultados de las lecturas en el corpus oral recabado en la red del barrio de la Trinidad de Málaga.

Además de este Estándar nacional (EN), podríamos partir de la existencia de un Estándar meridional (EM), que no sería otro que el Estándar nacional teñido de rasgos meridionales, y de un Estándar regional (ER), reflejo del sociolecto de las clases acomodadas de Sevilla (Villena 2003: 608) y fomentado por los medios de comunicación en ciertas series y programas divulgativos; es de suponer que este Estándar regional practica la distinción /s/:/θ/, si atendemos a los datos de la ciudad de Sevilla: 6 % de ceceo, 66 % de seseo y 32 % de distinción (Narbona 1998: 128).

Los anteriores modelos prestigiosos ejercen influencia en los hablantes 'desde arriba', pero se ven contrarrestados 'desde abajo' por los geolectos que impregnan los vernáculos urbanos. En cuanto al tratamiento de /s/ y /d/ septentrionales, tenemos tres zonas subdialectales: a) la zona del ceceo, que engloba totalmente las ciudades de Cádiz, Málaga y Sevilla -con poco reflejo en esta última debido en parte a su condición de metrópoli-; b) la zona del seseo, con su foco en Córdoba; c) la zona de la distinción, que afecta a Jaén y, en menor medida, a Huelva y Almería. Granada se ve flanqueada por las tres subzonas.

La variación existente en las hablas urbanas andaluzas, incluida la clase media y sobre todo en ella, viene dada por la confluencia de los modelos prestigiosos con los distintos vernáculos urbanos que afloran en idiolectos y sociolectos, tanto por tratarse de la variedad aprendida en la infancia, como por la lealtad social exigida por las redes sociales de convivencia.

Estas serían las razones de la ausencia de un estándar uniforme del andaluz que fuera acogido por las clases medias y por los hablantes más ilustrados, quienes en situaciones muy formales optan por el Estándar nacional o por un 'estándar-koiné' cuasi panhispánico, en el que prevalece el seseo y la conservación de las sibilantes implosivas.

A continuación paso a exponer y comentar los estudios realizados en la ciudad Málaga, cuyos resultados me han servido de base para llegar a esta conclusión y para discernir que aún falta perfeccionar los estudios y ampliarlos a todas las ciudades andaluzas, teniendo siempre en cuenta que podemos estar asistiendo a una nivelación en marcha en lo que se refiere a la estandarización del andaluz.

2 Estudios sociolingüísticos sobre el habla de Málaga

2.1 La ciudad lingüística

Málaga: 557.770 habitantes censados en 2003, 48,2 % hombres y 51,8 % mujeres. 750.000 habitantes censados en la zona metropolitana. Evolución demográfica: 1900 = 100.000 hab.; 1961-1980 época de mayor flujo migratorio, en la que se trasladan a la ciudad 153.080 personas, en su mayoría de las zonas rurales cercanas; 1981-1991 ralentización con una inmigración de sólo 19.876 personas, alrededor de la mitad proviene de zonas rurales próximas y la otra mitad de otras ciudades; 1991- 1996 inmigración de 27.027 personas, en su mayoría de otras ciudades y extranjeros. En 1995 empieza un tímido éxodo de la ciudad a municipios cercanos ubicados en la zona metropolitana y la inmigración recibida proviene de otras ciudades, personal cualificado, y del extranjero, aunque en la ciudad la presencia de extranjeros es aún pequeña, 1,2 %, pero está creciendo vertiginosamente en los últimos años. 1995-2001 la población urbana disminuye en un 2 %.

Nivel educacional en el 2001**:** el 10,22 % con título académico (más de 15 años de estudios), el 16,93 % con título de bachillerato o formación profesional (11-14 años de estudios), el 40,67 % con educación básica (la obligatoria es de 10 años de estudios, antes era de 8 años) y el 32,16 % con pocos estudios o sin estudios. Actualmente, en el tramo de edad 15-20 años, el 70% se incluye en el grupo educacional intermedio (11-14 años de estudios) y el 35,2 % del tramo de edad 20-24 años cursa estudios en la Universidad o en Escuelas Superiores. Esta situación tendrá bastante importancia en el proceso de nivelación en un futuro próximo, pues al mismo tiempo el porcentaje de población con pocos estudios se va reduciendo continuamente.

2.2 Composición de las redes sociales urbanas estudiadas

1. Red social del barrio de la Trinidad: 30 integrantes (un total de 40 entrevistados), 13 mujeres y 17 hombres, sobre una población de 8.696. Barrio popular del s. XVI con poca inmigración, 80 % de oriundos, incluido en la Zona Centro a efectos censales, cuya población es de 84.533 habitantes, 45.362 mujeres y 39.175 hombres. Edad: 8 jóvenes, 14 de mediana edad y 8 mayores de 55 años. Educación: 6 sin estudios (3 hombres y 3 mujeres), 7 estudios elementales (5 hombres y 2 mujeres), 11 nivel medio (6 hombres y 5 mujeres) y 6 educación superior (3 hombres y 3 mujeres). El 13,3 % de los integrantes de la red tienen más de 15 años de estudios frente al 10,22 % de la ciudad**.** Entrevistas semidirigidas y participativas llevadas a cabo por el explorador y por un ‘insider’. Estudio de 4 rasgos fonéticos distintivos del andaluz: 1. Las realizaciones del fonema del vernáculo malagueño /s/ - ceceo, seseo, distinción, indistinción-; 2. El tratamiento de ‘-s’ y ‘z-’ implosivas; 3 La fricación del fonema sibilante palatal africado sordo /c/; 4. Las tres realizaciones principales del fonema castellano /x/. (Santisteban 2003)

2. Red social del barrio de Capuchinos: 30 integrantes, 18 mujeres y 12 hombres, sobre una población de 14.941**.** Barrio perteneciente también a la Zona Centro, aunque más cercano al casco antiguo, con casi el 70 % de oriundos. El estudio se centra en la variación reticular e individual de s/z. (Ávila 1994)

3. Red social del barrio de Nueva Málaga: 27 integrantes, 16 mujeres y 11 hombres, sobre una población de 7.907**.** Barrio de pisos de construcción reciente en la zona norte de la ciudad con alto grado de inmigración. Casi la mitad de los informantes son jóvenes y el 36 % tienen formación académica. El estudio se centra en Variación social y reticular de /s/ y /c/. (Cuevas 2001)

4. Proyecto VUM. (Vernáculo Urbano Malagueño): Redes sociales múltiples de 7 zonas de la ciudad, aunque no han llegado a completarse todos los grupos. 176 entrevistados, 112 mujeres y 64 hombres. Las redes sociales no son globales, sino que integran a grupos particulares en cada zona; por ejemplo, uno de ellos incluía a las mujeres de clase media del barrio de la Trinidad, grupo que sigue incompleto. Analiza diferentes rasgos del andaluz en el vernáculo malagueño. (Villena 1997)

5. Proyecto PRESEEA: Ambicioso proyecto de investigación sociolingüística de ciudades de España e Hispanoamérica. En cada red se integran 72 informantes, 36 hombres y 36 mujeres, distribuidos en 3 tramos de edad y 3 niveles de educación**.** En Málaga se aplicó este cupo a datos extraídos del proyecto VUM para estudiar la variación de '-s' implosiva. La representatividad es de 1/7746. (Vida 2003)

6. Proyecto FORDIAL: Proyecto en marcha de las universidades de Málaga y Granada que aborda el habla de los inmigrantes a la ciudad, el habla de los pueblos de origen y el habla de los 'commuters' -los que trabajan en la ciudad pero residen en el pueblo-, con el objeto de establecer patrones de integración lingüística. El objetivo es entrevistar a 216 informantes en total (108 mujeres y 108 hombres), con 72 integrantes para cada grupo mencionado, siguiendo la metodología del Proyecto PRESEEA (Villena 2003).

2.3 Resultados que ofrecen comparabilidad

Las realizaciones correspondientes a los fonemas castellanos /s/ y /θ/ son las que ofrecen una comparabilidad más amplia en los estudios realizados en Málaga. En la red de la Trinidad se calculan en tres ejes de probabilidades individuales: Probabilidad de ceceo, Probabilidad de seseo y Probabilidad de distinción relacionados directamente entre sí, añadiendo un cuarto eje que pondera los aciertos etimológicos producidos al azar, por lo cual la Probabilidad de distinción que se da es relativa. Las demás redes ponderan también

el factor azar, pero la denominación y el cálculo del cuarto eje varían, por lo que no se incluyen aquí esos datos.

Medias de ceceo, seseo y distinción de las redes sociales de Málaga:

1. Red de la Trinidad

		P.ceceo	**P. seseo**	**P.distinc.**	**P. indist.**
Media de la red		.52	.10	.38	**.76**

2. Red de Capuchinos

		P.ceceo	**P. seseo**	**P.distinc.**	**P. indist.**
Media de la red		.26	.35	.39	

3. Red de Nueva Málaga

		P.ceceo	**P. seseo**	**P.distinc.**	**P. indist.**
Media de la red		.17	.25	.58	

4. Redes múltiples del proyecto VUM

		P.ceceo	**P. seseo**	**P.distinc.**	**P. indist.**
Media de la red		.27	.11	.62	

Como podemos apreciar, la probabilidad media de ceceo es alta en 1. Trinidad (.52) y relativamente pequeña en 4. redes múltiples de Málaga (.27), mientras que el índice de seseo es similar, (.11) en 4. frente a (.10) en 1., siendo la probabilidad de distinción el doble en 4. que en 1.

Las dos redes particulares estudiadas anteriormente en Málaga, Capuchinos y Nueva Málaga, se incluyen parcialmente en el proyecto VUM. La red de Capuchinos presenta, socialmente hablando, más semejanzas con la de la Trinidad por tratarse de un barrio tradicional céntrico. Sus desviaciones con respecto a nuestra red también podrían explicarse por el sensible desequilibrio de esa muestra, que integra a 18 mujeres frente a 12 hombres (Ávila 1994: 344), mientras que en nuestra red este desequilibrio es de signo contrario, 17 hombres frente a 13 mujeres. Esto nos daría pie a pensar que las formas vernáculas reales de Málaga se situarían en un punto intermedio entre los resultados obtenidos en la Trinidad y los del resto de las redes. En Capuchinos, se da una alta probabilidad de seseo, (.35) de media, favorecida por las mujeres, (.48) entre ellas. Aunque el ceceo es muy inferior al de la Trinidad, del orden de (.26) –favorecido éste por los hombres, (.48)–, el alto índice de seseo hace que las probabilidades de distinción sean similares en ambas redes, (.38) en la red de la Trinidad y (.39) en la de Capuchinos (Ávila 1994: 359-360).

La red de Nueva Málaga presenta mayores diferencias, pero ello era de esperar, ya que se trata de un barrio periférico de construcción reciente. Además, un 30 % de los informantes era de fuera de Málaga, la red estaba integrada por 16 mujeres y 11 hombres, la distribución por edades se inclina

por la juventud, 13 sujetos con menos de 25 años (Cuevas 2001: 61-64), y el porcentaje de individuos con más de 16 años de estudios era del 37 % (Cuevas, 2001: 99). A la luz de estos datos no extrañan tanto los resultados (Cuevas 2001: 167, 221-224), en los que la probabilidad media de ceceo es sólo del orden de (.17), la de seseo de (.25) y la de distinción de (.58).

Los otros dos datos comparables son las realizaciones de '-s' y '-z' implosivas y la fricación de 'ch'. En la red 1. de la Trinidad se conservan las sibilantes implosivas en un 4,6 %, asimilación incluida, se aspiran en un 55,4 % y se eliden en un 40 % de los casos, mientras que en el estudio monográfico 5. basado en las redes múltiples de Málaga los resultados son de un 0,2% de asimilación, conservación 1,5%, aspiración 30,9 % y elisión 67,5% (Vida 2003: 135, 151; Villena 1997: 90-91). La fricación /c/ > [š] arroja una probabilidad de (.51) en la red 1. de la Trinidad, (.26) en la red 3. de Nueva Málaga (Cuevas 2001: 167, 221-224) y (.25) en 4. redes múltiples de Málaga (Villena 1997: 94).

2.4 Redes sociales y factores extralingüísticos

Las ventajas del uso de redes sociales no sólo se derivan del acceso que proporcionan al vernáculo, como ámbitos que son del desarrollo de la vida cotidiana de sus integrantes, sino también del hecho de ser entidades preexistentes que constituyen un tejido comunicativo intermedio entre el individuo y otras estructuras sociales más amplias y abstractas. Las desventajas tienen que ver con la escasa representatividad estadística general de las muestras y con la excesiva representatividad del individuo en el conjunto estricto de la red, de tal forma que si un individuo presenta particularidades excepcionales, su reflejo en las ocurrencias medias de la red es exagerado, si bien esto nos permite localizar los sesgos. En todo caso, su uso se revela como un método de trabajo de campo eficaz en medios urbanos.

Como se mencionó en la introducción, el nivel educacional y el sexo parecen ser los factores extralingüísticos que más favorecen las formas prestigiosas. Presentamos estos datos en la red 1. de la Trinidad en relación las realizaciones de /s/ y /θ/:

Factor **Sexo**	**P.ceceo**	**P. seseo**	**P.distinc.**	**P. indist.**
Hombres	.72	.02	.26	**.86**
Mujeres	.25	.21	.54	**.62**
Media de la red	.52	.10	.38	**.76**

Factor Educación	**P.ceceo**	**P. seseo**	**P.distinc.**	**P. indist.**
Sin estudios	.70	.17	.13	**.96**
Elemental	.63	.17	.20	**.92**
Media	.49	.07	.44	**.72**
Superior	.24	.01	.75	**.31**
Media de la red	**.52**	**.10**	**.38**	**.76**

Observando estas tablas se aprecia una influencia exagerada de estos dos factores extralingüísticos: la condición de mujer y el grado de instrucción disminuyen la aparición del ceceo y aumentan la distinción. Además, el seseo desaparece prácticamente en los hombres y en el grado educacional superior. Pero si analizamos más detenidamente a los informantes que integran estos subgrupos, la influencia de estos factores se puede ver mitigada. Así, 2 de las 3 mujeres con educación superior presentan probabilidad 0. de ceceo y seseo, o sea, que distinguen al 100 %. Indagando en su integración en la red y en su profesión, datos que se desprendían de las entrevistas, una de ellas, María José, trabaja en una compañía de seguros fuera del barrio y la otra, Lucía, es actriz y vivió algunos años en Madrid. Esto me lleva a pensar que existe un sesgo importante en este punto, porque la gran representatividad que ambas informantes tienen en el conjunto de la red elevan la media de distinción, aunque ello no quita que esa influencia sea real.

Sin embargo, estos factores extralingüísticos no parecen tener gran relevancia en la lenición de las sibilantes implosivas, por lo que se trataría del rasgo andaluz con más prestigio y que, de hecho, se perfila como uno de los distintivos del Estándar meridional:

Factor Edad	**Prob –s> s**	**Prob. -s > h**	**Prob. –s > O**
J. <24	.01	.54	.45
M. 25-55	.08	.54	.38
A. >55	.00	.47	.53
Media red	.05	.55	.40

Factor Estrato social	**Prob –s> s**	**Prob. -s > h**	**Prob. –s > O**
Popular	.01	.54	.45
Intermedia	.04	.52	.44
Media	.13	.55	.32
Media red	.05	.55	.40

Factor Educación	**Prob –s> s**	**Prob. -s > h**	**Prob. –s > O**
Sin estudios	.00	.52	.48
Elemental	.02	.58	.40
Media	.04	.51	.45
Superior	13	.55	.32
Media red	.05	.55	.40

Factor Sexo	**Prob –s> s**	**Prob. -s > h**	**Prob. –s > O**
Hombres	.01	.55	.44
Mujeres	.08	.52	.40
Media red	.05	.55	.40

Apreciamos cierta influencia del grado educacional y de la condición de mujer en el grado de conservación, pero hay que volver a señalar a las dos informantes mencionadas: María José presenta una conservación de (.35) y Lucía de (.20), lo que eleva notablemente la media de nuestra red con respecto a las redes múltiples de Málaga. que presentaban sólo el 1,5 % de media de conservación.

3 Conclusiones y propuestas

Hemos podido constatar que las variables estudiadas se ven atravesadas en un continuo con tres polos: el vernacular, próximo al geolecto, el prestigio dialectal, sin una definición nítida en andaluz, y el prestigio del español peninsular estándar, que tiene mucho más peso en Andalucía que en el resto de los dialectos atlánticos.

El estándar nacional interfiere, sobre todo, en las realizaciones del fonema geolectal /s/, y hemos podido apreciar un grado considerable de distinción, si bien la indistinción global, calculada en un segundo eje, es importante y neutraliza el impacto de esa media de distinción ‘relativa’, debida en gran medida al azar. La Probabilidad media de indistinción es de (.76) en la red 1. de la Trinidad, por lo que la probabilidad de distinción real sería del orden de (.24). También existe mucha variación a nivel individual y muchos hablantes de la muestra combinan anárquicamente los sonidos ‘ciceantes’ y ‘siseantes’, fenómeno denominado ceceo-seseo, aunque yo prefiero denominarlo ‘ceseceo’ para el habla de la Trinidad, pues la tendencia es hacia el ceceo, mientras que en otros casos podríamos hablar de ‘seceseo’, como es del la red. 2 de Capuchinos. En principio, no parece que sea un fenómeno a incorporar en un supuesto estándar andaluz, dando como da la impresión de tratarse de una ultracorrección, aunque en realidad es una variedad urbana muy extendida en las ciudades en cuyo geolecto se da el

ceceo y se escucha cada vez más en los medios de comunicación, si bien su presencia en éstos obedece muchas veces a ultracorrecciones.

El rasgo que sí está incorporado a los distintos estándares meridionales, incluido el Estándar regional de Sevilla, es la aspiración y elisión tanto de los sonidos sibilantes que hemos analizado, como de prácticamente todas las consonantes en posición post-nuclear.

Creo que, pese a todos los estudios que se vienen realizando en el campo de las variedades urbanas anadulzas, seguimos acusando la paradoja del lingüista y no acabamos de reflejar en los resultados de los estudios las hablas urbanas de la calle. La incorporación de las redes sociales pueden ser de gran ayuda, pero hay que intentar paliar los sesgos que producen. En relación a la red estudiada en la Trinidad, tengo una serie de propuestas para afinar en los resultados y reflejar mejor el habla real. Dado que los sesgos más importantes se producen en las mujeres del nivel educacional superior, sería interesante ampliar los grupos que presentan más variación: se podría combinar el factor clase social y educación, formando 3 tandas en el grupo resultante para ir intercambiándolas en el total de la red. De este modo podríamos localizar qué otros factores influyen de forma decisiva en las medias de la red; se me ocurre que la profesión, el lugar de trabajo y el grado de integración en la red pueden ser factores condicionantes y localizables mediante este sistema.

Asimismo, se pueden hacer entrevistas esporádicas en diferentes instancias del barrio: escuela e instituto, ambulatorio, bufetes, etc. Los resultados más precisos así obtenidos pueden luego compararse con los de otros estudios en la misma ciudad y en otras ciudades andaluzas, lo que nos permitirá en un futuro conocer mejor los elementos que los hablantes urbanos incorporan en sus idiolectos y ponderar el equilibrio entre las formas vernáculas y las prestigiosas.

En cuanto a la pregunta formulada en el título de este artículo, la respuesta que se me ocurre es que quizás exista un estándar prestigioso andaluz, pero que aún no hemos conseguido desglosarlo.

Bibliografía

Ávila, A. 1994. “Variación reticular e individual de s/z en el Vernáculo Urbano Malagueño: Datos del barrio de Capuchinos”. *Analecta Malacitana XVII, 2,* Málaga: Universidad de Málaga. 343-367.

Cuevas, I. 2001. Variación social y reticular de las consonantes obstruyentes dentales *(/s/) y palatales (/c/) en el Vernáculo Urbano Malagueño,* Tesis Doctoral. Área de Lingüística General de la Universidad de Málaga.

Narbona, A., R. Cano y R. Morillo. 1998. *El español hablado en Andalucía*. Barcelona: Ariel.

Santisteban, J. 2003. “Correlaciones diacrónicas y sincrónicas del ceceo a partir de las muestras orales del barrio malagueño de La Trinidad”. Tesina de post-grado. Universidad de Helsinki. Archivo de la Biblioteca de la Universidad de Helsinki.

Vida, M. 2003. *Restricciones universales sobre la variación de /s/ en la distensión silábica.* Tesis Doctoral. Área de Lingüística General de la Universidad de Málaga.

Villena, J. A. 1997. “Convergencia y divergencia dialectal en el continuo sociolingüístico andaluz: Datos del vernáculo urbano malagueño”. *Lingüística Española Actual*, LEA XIX, I. 83-125.

Villena, J. A., J. M. Moya, A. Ávila, y M. Vida. 2003. “Proyecto de Investigación de la Formación de Dialectos (FORDIAL) “*Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, ELUA 17: 607-636.

Eeva SIPPOLA

Universidad de Helsinki

La variación estilística en el chabacano - el caso de los relativizadores

1 Introducción

"Chabacano" es el nombre común de las variedades criollas filipinas del español con sustrato y adstrato austronésicos, de las lenguas filipinas. El chabacano se habla en el pueblo de Ternate y en la ciudad de Cavite - situados al norte del archipiélago, en la región de Cavite en la Bahía de Manila, en la Isla de Luzón – y en la ciudad de Zamboanga y sus alrededores, la ciudad de Cotabato y la de Davao – al sur del archipiélago, en la Isla de Mindanao. Este trabajo se trata de las variedades chabacanas de la Bahía de Manila que han sido muy poco investigadas anteriormente (Whinnom 1956; Lipski 1988). La mayoría de los hablantes del chabacano viven en Zamboanga y el chabacano de Zamboanga es la única variedad que actualmente tiene una alta vitalidad. El número de hablantes del chabacano en Cavite y Ternate, que es el que aquí se estudia, es de algunas decenas de miles (Ethnologue; NSO). Actualmente, los hablantes del chabacano de Ternate y Cavite son todos bilingües, y una gran parte domina mejor el tagalo, la lengua regional que sirve como base también para la lengua nacional, el filipino. Entre las lenguas de Filipinas, el chabacano representa un caso especial por su conexión hispana y su carácter criollo, aunque también otras lenguas muestran signos de un contacto y bilingüismo elevado, como el tagalo en cuanto al español y el inglés. Los cambios sociales actuales pueden afectar la diversidad lingüística de Filipinas – y causar un declive del chabacano (ver también Fernández 2001: viii). En los últimos años ha nacido una preocupación creciente por el estado del chabacano y se han publicado guías y diccionarios del idioma. Mientras todavía tenemos acceso las variedades norteñas del chabacano en forma hablada, tenemos que aprovechar la oportunidad y centrarnos especialmente en las características de la lengua oral. Este trabajo es un estudio de la variación estilística en que investigamos ejemplos de las construcciones de relativo que presentan variación en el chabacano de la región de Cavite.

Nos interesamos por este tema porque trabajando con diferentes materiales de nuestro corpus chabacano, encontramos varios ejemplos del uso de los pronombres relativos en los textos literarios y las guías de la

lengua, pero casi ninguno en entrevistas informales. De allí surgieron las preguntas ¿Existe variación y diferencia de estilo en cuanto al uso del pronombre relativo? Y en caso de que exista, ¿qué puede motivar esta diferencia?

Presentamos evidencia de la variación en cuanto a este rasgo gramatical que ha sido presentado muy uniformemente en los trabajos lingüísticos normativos actuales, principalmente la obra con fines educativos *Chabacano…for everyone – a guide to the Chabacano language* (‘Chabacano…para todos – guía de la lengua chabacana’) de Enrique Escalante publicado en Cavite en 2005. Este libro se editó para ofrecer una guía para las generaciones que ya no aprenden chabacano en el ámbito familiar y fue motivado por la preocupación por la desaparición del chabacano en Cavite. Es un diccionario con una breve presentación sobre las estructuras gramaticales de la lengua, y una guía de aprendizaje que incluye cuentos, canciones y cortos vocabularios temáticos. El diccionario tiene frases ejemplares para todas las entradas y, según el autor, pretende presentar el chabacano de uso común en Cavite.

El material y los ejemplos de nuestro análisis se pueden dividir en dos categorías principales. Por una parte se trata de textos literarios, principalmente del libro de Escalante y de textos de diversos autores publicados en la página web *Chabacano, el lenguaje di niso*. La página es de la asociación chabacana de la ciudad de Cavite que tiene como meta la promoción de la cultura y la lengua chabacana en la ciudad. Por otra parte se trata de conversaciones naturales y oraciones elicitadas grabadas entre 2003 y 2006 en Filipinas, principalmente en Ternate y en algunos casos en Cavite. Las lenguas de trabajo han sido el inglés y el chabacano. También tenemos muestras escritas de elicitación que complementan el corpus. En los ejemplos reproducimos la ortografía original o usamos nuestra transcripción para los ejemplos de las grabaciones.

A continuación, primero presentamos algunos preliminares teóricos y situamos este estudio en el contexto correspondiente de las lenguas minoritarias y la estandarización. Después presentamos más detalladamente las formas mediante que se expresa la subordinación de relativo y analizamos la variación comparando los tipos de material que tenemos. Es un estudio sincrónico que compara estilos distintos y no tomamos en cuenta la variación diacrónica por falta de material histórico comparable del chabacano (para textos antiguos, ver Tirona 1928).

Los resultados de este estudio pueden ser aprovechados en la descripción y la documentación de las variedades chabacanas y también en la estandarización de esta lengua criolla.

2 Entre la variación y la necesidad de un estándar

2.1 La variación y los estilos

Podemos distinguir principalmente dos maneras de variación de las lenguas, la variación geográfica o dialectal y la variación social. Estos muchas veces se interrelacionan, pero, en principio, no dependen el uno del otro. La variación social de la lengua, que es la relevante para este estudio, se demuestra en que las diferencias de habla se correlacionan con uno o más factores sociales que se aplican a los hablantes, como edad, sexo, clase social, instrucción, ocupación etc. Sin embargo, un hablante no se limita a usar nada más que una sola variante a partir del total de modalidades de las que dispone la comunidad. Antes bien, cada individuo domina al menos una parte de ese conjunto de modalidades y selecciona una en particular según las circunstancias, siguiendo las funciones socialmente reconocidas. Sin embargo, un hablante puede alterar dos o más variantes, incluso en el mismo contexto de habla. (Penny 2000: 15-16 y 18-19). Mientras los factores que definen la variación social relacionada a las características del hablante son relativamente estables, las diferentes situaciones de comunicación requieren la formulación de más conceptos para captar todavía un tipo de variación que se concentra en el uso, no en el hablante. Estos conceptos son el estilo, el registro y el dominio de uso.

Por variación estilística entendemos los cambios lingüísticos que tienen lugar cuando los hablantes participan en diferentes contextos comunicativos. Así, la variación se debe al contexto externo en que se usa la lengua. Al tener tareas de comunicación sociales establecidas, nacen también normas de uso estables. Estas normas forman estilos. El estilo es una adecuada manera del uso de la lengua en una situación de comunicación concreta. (cf. Saukkonen 1984). Otro concepto paralelo al del estilo es el registro. Igualmente, el registro conecta la situación de comunicación con el texto, el sistema lingüístico y el sistema social. Es el uso de una variedad con cierto tipo de elecciones gramaticales y léxicas, en una situación comunicativa concreta. (Carrillo Guerrero 2005 citando a Halliday 1978, entre otros). Cuando examinamos las regularidades que resultan de las variedades, con sus registros o estilos, y funciones socialmente reconocidos, podemos emplear el concepto del dominio. El dominio es una construcción social en que distinguimos variedades del habla y las funciones sociales que tienen. Puede ser la familia, el grupo de amigos, la escuela, el trabajo etc. (Fishman 1995: 73-75). Entendemos que todos estos conceptos dependen del objeto de investigación, de las funciones y el contexto que tiene, y no pueden ser predeterminados.

2.2 La estandarización

Desde un punto de vista contrario a la variación, la necesidad de intercomunicación entre los hablantes de una determinada comunidad idiomática, y en el caso del chabacano, la necesidad de documentar y

preservar la lengua, conllevan al proceso de estandarización de la lengua. En términos generales, las variedades estándar son recientes y poco frecuentes, porque solamente una minoría las usa como su lengua principal (Penny 2000: 291). La estandarización ocurre normalmente dentro de la lengua escrita reflejando los grados de poder ejercidos por diferentes grupos sociales y consiste en la reducción de la variación dentro de determinadas variedades de alto prestigio (Penny 2000: 292, 295). Sin embargo, el compromiso de formar una variedad estándar supone no solo la promoción de una variedad por encima de otras, sino también una parte más práctica de la prescripción de reglas y normas lingüísticas unificadoras bajo la forma de gramáticas, diccionarios, manuales de pronunciación etc. (Blas Arroyo 2005: 500).

Podemos entender las reglas y normas lingüísticas desde dos puntos de vista diferentes (Alvar 1982: 37). Por una parte, la norma lingüística se asocia con el prestigio social y la corrección idiomática. En otras palabras, los hablantes se preocupan por el uso correcto, de cómo se usa el idioma en la lengua escrita, cómo lo usan los grupos dominantes o los más educados. Por otra parte, la norma lingüística es el uso regular, la manera normal de hablar de la mayoría de los hablantes de una lengua. A partir de estos se establece el estándar.

Sin embargo, el establecimiento de un estándar también puede significar un aumento en el grado de variación disponible para los hablantes de variedades de bajo prestigio. O de manera completamente opuesta, puede reducirla. Especialmente en el caso de las lenguas minoritarias amenazadas la estandarización se afronta a ciertos problemas: es posible que los hablantes de la lengua minoritaria consideren el estándar como una variedad artificial y ajena a su competencia lingüística, o que interpreten que otros hablantes de la comunidad lingüística se han visto favorecidos por las autoridades –o por ellos mismos si han participado en el proceso de estandarización. Esto significaría una doble subordinación de una variedad menos favorecida, respecto a la lengua mayoritaria y la variedad estándar. (cf. Fishman 1991: 342-344 y Blas Arroyo 2005: 500).

Por esto creemos que hay que investigar la variación encontrada en todas las comunidades chabacanas y las variedades o registros sociales del chabacano. Sólo a partir de los datos hallados se pueden crear normas y un estándar que sean útiles y de uso corriente en una comunidad más amplia con una concentración de fuerzas en una situación en que los medios económicos son restringidos. Así se puede lograr una estandarización que apoya y coopera con el proceso de la preservación o del desarrollo de la lengua chabacana.

2.3 Las lenguas criollas y la estandarización

Varias lenguas criollas han sido consideradas como variedades degeneradas de las lenguas lexificadoras, sin estructuras gramaticales propias o coherentes, pero esta creencia no se basa en datos científicos. Al contrario,

por los rasgos estructurales no podemos definir que un idioma sea superior a otro, aunque sí pueden ser más ampliamente usados y tener una posición social o mundial más hegemónica (Bartens 2001: 28). Ya el nombre "chabacano" refleja las actitudes que antes se han presentado hacia esta lengua, aunque en la actualidad el nombre no tiene el mismo significado peyorativo en chabacano que en español. No obstante, los hablantes mismos a veces lo llaman *broken Spanish*, 'español quebrado', y algunos filipinos aún lo consideran "lengua del mercado" o "español de trapo" (Gómez Rivera 2002: 125). Es muy común que el glosónimo exprima la actitud negativa que tuvieron tanto los colonos como los hablantes mismos hacia el idioma criollo.

Bartens (2001: 28-34) discute los procesos de la estandarización para las lenguas criollas y distingue dos niveles de planificación complementarios. El de la planificación de estatus que incluye la promoción cultural y legal para el uso de la lengua criolla, y el de la planificación de corpus para desarrollar el estándar, como el canon literario, los diccionarios y gramáticas etc. En los dos niveles, la estandarización ha resultado ser especialmente difícil en situaciones de *continuum* con la lengua lexificadora con un estatus superior, como para muchos criollos con base léxica inglesa en el Caribe. También la coexistencia de variedades criollas puede causar problemas de selección de la variedad que se usa como base en la planificación del corpus. Aunque los lingüistas han preferido la selección de variedades basilectales, muchas veces la comunidad de hablantes prefiere la variedad urbana o la más cercana a la lexificadora. Un ejemplo de esto es que en la planificación del corpus normalmente primero se orienta hacia la ortografía de la lengua lexificadora, como podemos ver también en los materiales escritos del chabacano. Esto pasa a pesar de que sea muy común que los lingüistas prefieran una ortografía fonemática. Las lenguas criollas que ya no coexisten con la lengua lexificadora están en una situación algo mejor.

Para desarrollar un estándar del chabacano independiente, basado en las variedades actuales, la situación actual es favorable, porque prácticamente el chabacano ya no está en contacto con el español. Pero es una lengua minoritaria con hablantes bilingües en la Bahía de Manila y el tagalo tiene una posición importante en la comunidad. Por esta razón, las élites que guían la planificación quieren preservar y fomentar la conexión con la cultura y las tradiciones hispanas.

3 La variación en las construcciones de relativo

Las oraciones subordinadas de relativo ejercen dos funciones fundamentales. Una, anafórica, con relación al antecedente, y otra de nexo entre una oración principal y otra subordinada. Funcionan como modificadores, especificativos o explicativos, del sujeto o de otro complemento de la oración principal. Por ejemplo, como vemos en el (1) del libro de Escalante (2005: 162) en el chabacano se puede formar una frase

restrictiva (relativa) *ta ma lunod* que lleva el sintagma nominal marcado por *0* (o "gap"*)* co-referencial con el núcleo *el criatura*. *Que* es el marcador de la oración subordinada o de relativo. Lo llamamos relativizador, porque en este caso no refleja ninguna propiedad del sintagma nominal.

(1) *Ya salva el hombre con el criatura que [0 ta ma lunod]*
PFV salvar DEF hombre a DEF niño que IPFV V ahogar[229]
'El hombre salvó al niño que se estaba ahogando'.

En algunos casos los relativizadores del chabacano reflejan propiedades del núcleo, por ejemplo el género humano o el lugar, y en estos casos lo podemos definir como un pronombre o adverbio relativo. Al respecto, véanse los ejemplos de textos escritos, frase elicitada del (2) y el (3) de Escalante (2005: 168). Sin embargo, hay que notar que *quien* aparece casi únicamente con preposición, e interpretamos los demás casos como lapsos o confusión con *qui*.

(2) *Aquel muchacho para quien ya compra yo el gift ta sinta alla*
aquel muchacho para quien PFV comprar 1 DEF regalo IPFV sentarse allá
'Aquel chico a quien le compré el regalo está sentado allá'

(3) *Recio el corazon del mga soldao na lugar donde tiene guerra*
Valiente DEF corazon de.DEF PL soldado LOC lugar donde hay guerra
'Los soldados en zonas de guerra son valientes'

Sin embargo, en el registro del habla informal encontramos muy poco uso de pronombres relativos, aunque está presente como en los ejemplos (4) y (5):

(4) *ta buská muhér, bisá... kon kjén di pasjál*
IPFV buscar mujer, decir... con quien CTPL salir
'Buscaba mujeres... con quienes salir'

(5) *el mardíkas féstibal dóndi ajá ta dáli mirá kel báile di kel manga mardíkas*
DEF marcidas festival, donde allá IPFV dar mirar DEF baile de DEF PL mardicas
'El festival de mardicas donde presentan los bailes de los mardicas'

[229] Las abreviaciones que usamos son 1 -primera persona, CTPL -aspecto contemplativo, DEF – artículo definido, IMP –imperativo, IPFV -aspecto imperfectivo, LOC -locativo, PFV -aspecto perfectivo,, PL -plural, V -verbalizador.

En (4) la pausa o la hesitación anterior baja la calidad y, por ende, la fiabilidad del ejemplo, y en el (5) el festival es comprendido como un lugar, aunque no sea un lugar físico.

Hasta ahora hemos podido ver que el sistema de las oraciones de relativo en el chabacano es similar a su superestrato iberorrománico, con algunas modificaciones como la omisión del género etc.

No obstante, un rasgo mucho más común en los textos orales de habla informal es la omisión del pronombre relativo tal como ocurre en los ejemplos (6) y (7). Si la relación se desprende únicamente del contexto podríamos también hablar de una simple aposición de la frase subordinada de relativo. En estos casos, el referente se construye de manera pragmática. En algunos casos la omisión del relativizador puede llevar a la posibilidad de varias interpretaciones, que ni siquiera incluyen una oración de relativo. Esto puede pasar especialmente en ejemplos escritos, como el ejemplo (8) de la página web del chabacano caviteño, en que el (8a) tenemos una traducción con una oración de relativo y en el (8b) dos oraciones principales. Generalmente el orden de palabras de la oración es VSO, pero puede modificarse para enfocar otros elementos. En comparación, en los textos orales la problemática no es tan evidente porque la entonación estructura el enunciado más claramente, y facilita la interpretación.

(6) *dindá kel manga hénti 0 a biní di Indán*
CTPL.ir DEF PL gente *0* PFV venir de Indan
‘Va a ir la gente que vino de Indán’

(7) *dóndi ta kel kutʃílju 0 ja sirbí jo na sjémbra?*
dónde está DEF cucillo 0 PFV usar 1 LOC sembrar
‘¿Dónde está el cuchillo que usé para sembrar?’

(8)

a. *ya distrusa el casa mio y manga muebles 0 ya lleva el corriente del agua*
PFV destruir DEF casa mio y PL mueble PFV llevar DEF corriente del agua
‘Se destruyeron mi casa y los muebles que el agua se llevó’

b. *ya distrusa el casa mio y manga muebles ya lleva el corriente del agua*
PFV destruir DEF casa mio y PL mueble PFV llevar DEF corriente del agua
‘Se destruyó mi casa y el agua se llevó los muebles’

Algunos ejemplos son interesantes también por otros motivos. Tenemos expresiones comunes como (9) y (10) de habla informal, en que un marcador definitivo o un pronombre demostrativo se junta al relativizador, añadiendo una repetición del referente –un rasgo característico de énfasis en textos orales de Ternate. El ejemplo (10) muestra la variación que

encontramos entre el uso de *ke/ki* y *kel* – creemos que a veces es causado por la confusión entre el uso de las construcciones no muy comunes y lapsos o errores, aunque en el chabacano de Zamboanga encontramos mismo tipo de variación (Forman 1972: 146-147). Los ejemplos (10) y (11) presentan además el caso de un pronombre relativo sustantivado sin antecedente o coreferente. Como vemos, el ejemplo (11), en que el informante no estaba seguro de cómo se desarrollaba un juego antiguo, demuestra variación en el mismo enunciado, entre el uso del relativizador y la omisión.

(9) *kel mánga halamán, kel ki ta komé kwándo kel*
DEF PL mala.hierba, DEF que IPFV comer cuando DEF
'Las malas hierbas, eso era lo que comíamos en aquel entonces'

(10) *póbri el ki póbri, ríku el kel ríku*
pobre DEF que pobre, rico DEF DEF rico
'Pobre el que es pobre, rico el que es rico'

(11) *korri el ki tjeni pjedra…kohré el tjéni pjédra*
correr.IMP DEF que tiene piedra...correr.IMP DEF tener piedra
'Corre el que tiene la piedra...corre el que tiene la piedra.

Hemos presentado ejemplos de un sistema de oraciones de relativo con relativizadores, pronombres relativos, y también la producción de subordinadas relativas y completivas con la omisión del pronombre relativo o de la conjunción de subordinación. La tabla 1 reúne las definiciones usadas y las formas que encontramos en los textos escritos y orales para expresar las oraciones de relativo. Las formas son prácticamente similares, y las diferencias se deben a los diferentes sistemas de transcripción o de ortografía.

Tipo de marcador	*Escrito*	*Oral*
Pronombre relativo – refleja alguna propiedad del núcleo y marca la oración subordinada	quien (siempre en construcciones con una preposición)	Kjén (siempre en construcciones con una preposición)
Adverbio relativo – refleja alguna propiedad del núcleo y marca la oración subordinada	donde	dónde, dóndi
Relativizador – no refleja propiedades, marca la oración subordinada	(el) que, qui	ke, ki, (kel ?)
Otras construcciones	0	0

TABLA 1: Las formas en las construcciones relativas

En la tabla 2 vemos los resultados de una comparación entre diferentes construcciones de relativo, con las variables arriba presentadas. Marcamos además el contexto de la producción. Notamos que todas las fuentes presentan casi todas las posibilidades. El texto escrito con fines educativos en el libro de Escalante es la única fuente que no presenta construcciones de relativo en que no está presente un relativizador o un pronombre relativo. La elicitación oral, hecha con un limitado número de participantes, presenta una variación menor. Encontramos solamente uso de relativizadores o construcciónes que no marcan la oración subordinada de relativo. Sin embargo, esto se puede explicar también por diferencias idiolectales. La elicitación escrita presentaba variación similar al texto escrito, aunque está sujeta a la misma problemática por el pequeño número de participantes. En las entrevistas de habla informal ocurren todas las variantes, aunque había solamente un par de ejemplos del uso del pronombre, y ninguno sin la preposición. Por consiguiente, la variación cuantitativa asume el papel con relevancia.

Fuente del texto		*Prrelatvo*	*Adverbi relativo*	*Relativizador*	*Ø*
Texto escrito	Guía del lenguaje cha-bacno	+	+	+	-
	Elicitación escrita	+	+	+	-
	Textos libres en internet	+	+	+	+
Texto oral	Entrevistas informales	+	+	+	+
	Elicitación oral	-	-	+	+

TABLA 2: El contexto de la producción y la ocurrencia del marcado

Sin hacer un análisis cuantitativo propiamente dicho, hemos hecho una prueba con una muestra para poder comparar los diferentes tipos de textos. La muestra es de 5000 palabras y de dos fuentes: textos escritos en forma de artículos y cuentos en páginas Internet del sitio web arriba mencionada y muestras de varias entrevistas informales realizadas en Ternate. Elegimos estos textos para poder formar una muestra comparable, que consiste en textos con información similar, generalmente historias y cuentos de la vida normal o cuentos de los tiempos de antaño, producidos por un hablante. Los textos escritos están dirigidos a la preservación y promoción de la lengua chabacana en la ciudad de Cavite probablemente procurando utilizar una variedad culta de la lengua. Sin embargo, como el material está escrito por varios autores en ocasiones diferentes, creemos que exista variación suficiente para justificar el uso en esta comparación. En los textos orales, la dimensión de la variedad culta no estaba presente. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la presencia de la investigadora en las situaciones de entrevista introduce la posibilidad de un control del hablante y consecuentemente la modificación de su habla a algo que considere apropiado. De este modo, no queremos fijar límites exactos entre los estilos o registros empleados en el corpus. Más bien, el resultado de la prueba es un *continuum* estilístico entre el habla informal y la norma culta. La tabla 3 muestra la variación encontrada en la muestra. Podemos notar que en los textos escritos ocurren mucho más casos de todos los tipos de construcciones relativas: 3 veces el pronombre *quien*, 5 pronombres adverbiales *donde*, 68 el relativizador *que* o *qui*, y solamente una vez la omisión. En los textos orales aparecen sobre todo los relativizadores *ke* y *ki*,

pero con una frecuencia notablemente más baja que en la muestra escrita. Además hay 4 casos del pronombre adverbial *dónde*. La omisión ocurre once veces. Así el uso menos marcado del relativizador que/*ke* es el más común que el uso de los pronombres *quien* y *donde*, en los dos estilos.

MARCADOR DE RELATIVO	*Escrito*	*Oral*	*Total*
QUIEN - refleja alguna propiedad del núcleo y marca la oración subordinada	3	0	3
DONDE - refleja alguna propiedad del núcleo y marca la oración subordinada	5	4	9
QUE/QUI – no refleja propiedades, marca la oración subordinada	68	10	78
0 – omisión del relativizador	1	11	12
Total oraciones de relativo	77	25	102

(Oraciones: total en textos escritos 720; en orales 810).
TABLA 3: Ocurrencias de marcadores en una muestra de 5000 palabras

4 Conclusiones

Comparamos dos fuentes principales de ejemplos: textos literarios y un corpus oral recolectado en Ternate y Cavite. Hemos mostrado que existe variación en las construcciones subordinadas de relativo y también que existen diferencias de uso en diferentes registros. La variación más grande de las construcciones relativas se presenta en los textos informales, tanto escritos como orales. Pero de la muestra observamos que las construcciones relativas son notablemente más comunes en los textos escritos.

La diferencia en el uso de las construcciones relativas entre diferentes estilos, el texto escrito y el texto informal hablado, se puede explicar tanto por el contexto estilístico y social en que se produce el texto, como por las características de la lengua hablada. Parece que en el habla no es tan común el uso de subordinaciones con conjunción, pero el estilo informal presenta más variación. Creemos que la entonación, repeticiones y la información del contexto compensan la falta de la subordinación con conjunción en las situaciones de comunicación en el registro oral informal. En cuanto a los tex-

tos escritos, interpretamos el uso de ciertas construcciones de relativo como una selección de estilo, en que los activistas o promotores de la lengua y materiales en chabacano se sitúan en el registro de la norma culta hispanizada, más cercano al español. Este hecho se refleja también en las selecciones efectuadas en cuanto a la ortografía. En el libro de Escalante, la guía del chabacano de Cavite, se emplea el estilo culto del lenguaje escrito. En el libro no se presenta la omisión del relativizador o del pronombre relativo ni una vez. Si este estilo se emplea como guía de normativización, entonces la variedad con la omisión del relativizador no formará parte del estándar.

Las razones más detalladas para la variación esperan un estudio futuro. En esta fase podemos notar que en la lengua de sustrato y adstrato, tagalo, las frases subordinadas de relativo tienen un conector en el núcleo y funcionan como los adjetivos. Otro campo que merece ser investigado es la prosodia, que probablemente es fundamental para la interpretación de la información transmitida a través del registro oral informal.

Si en la comunidad chabacanohablante la estandarización se basa en el uso de la lengua literaria, en el dominio de la planificación lingüística para la revitalización de la lengua por los activistas, entonces se opta por la norma culta del estilo "hispanizado" del chabacano. El uso de las oraciones relativas en los textos literarios es un ejemplo de esta tendencia. Sin embargo, si se toma como una meta que el estándar puede servir un público amplio y que se fomenta del uso corriente de los hablantes comunes de la lengua, entonces habrá que tomar en cuenta la variación sin dejar de lado la omisión de los marcadores de las oraciones relativas.

Bibliografía

Alvar, M. 1982. *La lengua como libertad*. Madrid: Ed. Cultura Hispánica.

Bartens, A. 2001. "The rocky road to education in creole." *Estudios de sociolingüística* 2(2). 27-56.

Blas Arroyo, J. L. 2005. *Sociolingüística del español*. Madrid: Cátedra.

Carrillo Guerrero, l. 2005. "Actualización retórica de la lengua: el registro". *Tonos digital. Revista electrónica de estudios filológicos* IX.

Chabacano, el lenguaje di niso. http://www.angelfire.com/art2/roger_santos/index.html Consultado el 7.10.2007.

Ethnologue. http://www.ethnologue.com/show_language.asp?code=cbk Consultado el 20.6.2007.

Escalante, E. 2005. *Chabacano…for Everyone. A guide to the Chabacano language*. Manila: Escalante/Baby Dragon Printing Press.

Fernández, M. 2001. "¿Por qué el chabacano?". *Estudios de sociolingüística* 2(2). i-xii.

Fishman, J. 1995. *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

___1991. *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations for assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual matters.

Forman, M. 1972. Zamboangueño texts with grammatical analysis. A study of Philippine creole Spanish. Tesis doctoral. Cornell University.

Gómez Rivera, G. 2002. "El idioma criollo de Filipinas". *PAPIA Revista de criollos de base ibérica* 12. 125-137.

Lipski, J. 1988. "Philippine creole Spanish: assessing the Portuguese element". *Zeitschrift für romanische Philologie* 104. 25-45.

NSO. *2000 Census of Population and Housing*. Manila: National Statics Office.

Penny, R. 2004. *Variación y cambio en español*. Madrid: Gredos.

Saukkonen, P. 1984. Mistä tyyli syntyy? Porvoo: WSOY.

Tirona, T. 1928. *An Account of the Ternate Dialect (of Cavite P.I.)*. Tagalog Paper 488 of the Beyer's Collection, Philippine National Library.

Whinnom, K. 1956. *Spanish Contact Vernaculars in the Philippine Islands*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

ROMANICA STOCKHOLMIENSIA
Série publiée par l'Université de Stockholm
Éditeurs : Gunnel Engwall, Lars Fant et Jane Nystedt
Pour toute demande s'adresser à une librairie internationale
ou directement à la maison d'édition

eddy.se ab, B, SE-621 24 Visby, Sweden.
Tél : +46 498 253900
Télécopie : +46 498 249789
Courriel : order@bokorder.se
http://acta.bokorder.se

1. *Bertil Maler* : Orto do Esposo. III, Stockholm 1964. 161 pages.
2. *Gösta Andersson* : Arte e teoria. Studi sulla poetica del giovane Luigi Pirandello. Stockholm 1966. 250 pages.
3. *Carl-Olof Gierow* : Documentation – évocation. Le climat littéraire et théâtral en France des années 1880 et « Mademoiselle Julie » de Strindberg. Stockholm 1967. 234 + 16 pages.
4. *Åke Grafström* : Étude sur la morphologie des plus anciennes chartes langue-dociennes. Stockholm 1968. 185 pages.
5. *Ingemar Boström* : La morfosintassi dei pronomi personali soggetti della terza persona in italiano e in fiorentino. Stockholm 1972. 182 pages.
6. *Bertil Maler* : A Bíblia na *Consolaçam* de Samuel Usque (1553). Stockholm 1974. 107 pages.
7. *Bertil Maler* : Ett gammalt spanskt skådespel om drottning Kristina och Karl X Gustav. Francisco Bances Candamo, Kärlekens belöning (Quien es quien premia al amor?). Stockholm 1977. 175 pages.
8. *Gustaf Holmér* : Le Débat du Faucon et du Lévrier. Stockholm 1978. 62 pages.
9. *Karl Johan Danell* : Remarques sur la construction dite causative. Faire (*laisser, voir, entendre, sentir*) + Infinitif. Stockholm 1979. 123 pages.
10. *Inge Bartning* : Remarques sur la syntaxe et la sémantique des pseudo-adjectifs dénominaux en français. Stockholm 1980. 176 pages.

11. *Ingemar Boström* : Anonimo Meridionale. Due libri di cucina. Stockholm 1985. 136 pages.

12. *Magnus Röhl* : Ur den svenska trecentobildens historia. Två studier rörande framför allt Dante, Divina commedia och Inferno V. Stockholm 1986. 114 pages.

13. *Jane Nystedt* : Michele Savonarola : Libreto de tutte le cosse che se magnano, un'opera di dietetica del sec. XV. Stockholm 1987. 332 pages.

14. *Jane Nystedt* : Le opere di Primo Levi viste al computer. Osservazioni stilo-linguistiche. Stockholm 1993. 80 pages.

15. *Gunnel Engwall (éd.)* : Strindberg et la France. Douze essais. Stockholm 1994. 114 pages.

16. *Lars-Erik Wiberg* : Le passé simple. Son emploi dans le discours journalistique. Stockholm 1995. 254 pages.

17. *Jan Heidner* : Carl Reinhold Berch, Lettres parisiennes, adressées à ses amis (1740–1746), publiées et annotées par J. Heidner. Stockholm 1997. 183 pages.

18. *Luminița Beiu-Paladi* : Generi del romanzo italiano contemporaneo. Stockholm 1998. 203 pages.

19. *Jane Nystedt (éd.)* : XIV Skandinaviska Romanistkongressen. Stockholm 10–15 augusti 1999. Stockholm 2000. CD-ROM.

20. *Inge Bartning, Johan Falk, Lars Fant, Mats Forsgren, Ritva Maria Jacobsson, Jane Nystedt (éds)* : Mélanges publiés en hommage à Gunnel Engwall. Stockholm 2002. CD-ROM.

21. *Anders Bengtsson* : La Vie de sainte Geneviève. Cinq versions en prose des XIVe et XVe siècles. Stockholm 2006. 292 pages.

22. *Camilla Bardel, Jane Nystedt (éds)* : Progetto dizionario italiano svedese. Atti del primo colloquio. Stoccolma 10–12 febbraio 2005. Stockholm 2006. 166 pages.

23. *Gunnel Engwall (éd.)* : Construction, acquisition et communication. Études linguistiques de discours contemporains. Stockholm 2006. 299 pages.

24. *Mathias Broth, Mats Forsgren, Coco Norén, Françoise Sullet-Nylander (éds)* : Le français parlé des médias. Actes du colloque de Stockholm 8–12 juin 2005. 750 pages.

25. *Daniel Chartier, Maria Walecka-Garbalińska (éds)* : Couleurs et lumières du Nord. Actes du colloque international en littérature, cinéma, arts plastiques et visuels. Stockholm 20–23 avril 2006. 451 pages.

26. *Lars Fant, Ferrán Ferrando Melià, Johan Falk, María Bernal (eds.)*: Actas del II Congreso de Hispanistas y Lusitanistas Nórdicos / Actas do II Congresso de Hispanistas e Lusitanistas Nórdicos. Estocolmo 25–27 de octubre de 2007. 559 páginas.

ACTA UNIVERSITATIS STOCKHOLMIENSIS

Corpus Troporum
Romanica Stockholmiensia
Stockholm Cinema Studies
Stockholm Economic Studies. Pamphlet Series
Stockholm Oriental Studies
Stockholm Slavic Studies
Stockholm Studies in Baltic Languages
Stockholm Studies in Classical Archaeology
Stockholm Studies in Comparative Religion
Stockholm Studies in Economic History
Stockholm Studies in Educational Psychology
Stockholm Studies in English
Stockholm Studies in Ethnology
Stockholm Studies in History
Stockholm Studies in History of Art
Stockholm Studies in History of Literature
Stockholm Studies in Human Geography
Stockholm Studies in Linguistics
Stockholm Studies in Modern Philology. N.S.
Stockholm Studies in Musicology
Stockholm Studies in Philosophy
Stockholm Studies in Psychology
Stockholm Studies in Russian Literature
Stockholm Studies in Scandinavian Philology. N.S.
Stockholm Studies in Sociology. N.S.
Stockholm Studies in Statistics
Stockholm Studies in the History of Ideas
Stockholm Theatre Studies
Stockholmer Germanistische Forschungen
Studia Baltica Stockholmiensia
Studia Fennica Stockholmiensia
Studia Graeca Stockholmiensia. Series Graeca
Studia Graeca Stockholmiensia. Series Neohellenica
Studia Juridica Stockholmiensia
Studia Latina Stockholmiensia
Studies in North-European Archaeology