

UNIVERSIDAD NACIONAL
Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje

MEMORIA
DEL VI CONGRESO DE FILOLOGÍA,
LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
«VÍCTOR MANUEL ARROYO»

MARGARITA ROJAS G. Y CARLOS FRANCISCO MONGE (EDS.)



1997



UNIVERSIDAD NACIONAL
Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje

MEMORIA
del VI Congreso Nacional de Filología,
Lingüística y Literatura
«Víctor Manuel Arroyo»

27, 28 y 29 de setiembre de 1995

Edición a cargo de
Margarita Rojas G. y Carlos Francisco Monge

468

C749m Congreso Nacional de Filología, Lingüística y Literatura Víctor Manuel Arroyo (6a. : 1995 set. 27-29 : Heredia, C.R.)

Memoria / ed. a cargo de Margarita Rojas G. y Carlos Francisco Monge. -- Heredia, C.R. : [Universidad Nacional. Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje], 1997.

378 p. ; 21 cm.

ISBN : 9968-9863-0-5

FILOLOGÍA; LINGÜÍSTICA; LITERATURA; LITERATURA COSTARRICENSE; LITERATURA HISPANOAMERICANA; ESPAÑOL SEGUNDA LENGUA; ENSEÑANZA; ARROYO SOTO, VÍCTOR MANUEL; DUVERRÁN, CARLOS RAFAEL; CONGRESOS. I. Rojas González, Margarita. II. Monge Meza, Carlos Francisco, 1951-

INDICE

Presentación	9
I. Homenaje a Víctor Manuel Arroyo	11
«Semblanza del Dr. Víctor Manuel Arroyo Soto», Adolfo Constenla Umaña	13
Mesa redonda: «Asedios a la obra de Víctor Manuel Arroyo»	
«Víctor Manuel Arroyo y su aporte al estudio del español en Costa Rica», Víctor Manuel Sánchez Corrales	23
«Unidad entre literatura y lenguaje en la obra de Víctor Manuel Arroyo: <i>El habla popular en la literatura costarricense</i> », Judit Tomcsányi	31
« <i>Pedro Pérez candidato</i> , de Víctor Manuel Arroyo», Margarita Rojas G.	35
II. Homenaje a Carlos Rafael Duverrán	
«Para el poema del poeta Carlos Rafael Duverrán», Jorge Charpentier	41
«La soledad de los centauros (los trabajos del poeta y el filólogo)», Carlos Francisco Monge	49
III. Literatura	
«La poesía de Humberto A'Kabal, poeta maya-quiché», Seidy Araya Solano y Nory Molina	59
«Identidad nacional y tradición literaria en la vanguardia nicaragüense», Flora Ovaes	71
«La alternancia, la ambivalencia y la síntesis: motivos míticos en el poemario <i>Tú y yo</i> de Teresita Aguilar Mirambell», Kattia Chinchilla Sánchez	79
«Estrategias de manipulación en el «Prólogo» a <i>El reino de este mundo</i> de Alejo Carpentier», Ana C. Sánchez Molina	84
«Escribir, leer, interpretar. Del Romanticismo a Jorge Luis Borges», Albino Chacón	101
«Los paratextos en la producción lírica de Jorge Luis Borges», Oscar Montanaro Meza	111

«La ciudad como espacio social en la literatura», María Salvadora Ortiz	121
«Análisis sistémico de la narrativa», Quince Duncan	127
«Intertextos históricos de la novela sabatiana», Carlos Manuel Villalobos V.	133
«Las novelas de Joaquín Gutiérrez en la prensa chilena», Alvaro Quesada Soto	141
«Jovellanos y Goicoechea: de cómo combatir la pobreza», Juan Durán Luzio	149
«La función de la mirada como creadora de espacios en el cuento «La cuesta de las comadres» de Juan Rulfo», Tatiana Trigueros	157
«“La salud de los enfermos” o síntomas de la teatralidad», Donel Alvarado Zapata	163
«La búsqueda de la identidad en “La muñeca reina” de Carlos Fuentes», Marjorie Gamboa Córdoba	171
«Defensa de la poesía en “La fábula” de Carlos Martínez Rivas», Mario Maroto	177
«La sombra en el espejo: un poema de Joaquín Pasos», Idalie Morales Durán	185

IV. Lingüística

«La marcación de tópicos en el español», María Eugenia Villalobos G.	193
«Construcciones reflexivas de carácter antipasivo en guatuso y castellano», Adolfo Constenla Umaña	205
«Variantes retroflejas de / r / y / r / en el habla culta de San José», Annette Calvo Shadid y Mario Portilla Chaves	215
«Comentarios en torno a la transitividad preposicional de Rafael Cano Aguilar», José Manuel Murillo	225
«Un triste encuentro con el lenguaje: <i>Gramática en acción</i> », Jack L. Wilson	233
«Pasado y presente de la lexicografía española en Costa Rica: estudios de lexicografía hispánico-costarricense», Víctor Manuel Sánchez Corrales	247
«La puntuación en el texto», L. Gastón Gaínza	257
«Consideraciones teórico-metodológicas sobre el estudio de las formas de tratamiento en Costa Rica», Miguel Ángel Quesada Pacheco	265

V. Enseñanza de lenguas

«Latina lingua viva», Flavia M. Siercovich Bartoli de Morera	275
«Vivencias del español a través del <i>Repertorio Americano</i> », Miriam Jiménez Cubero	281

«El español como segunda lengua en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional. Reflexiones de una lingüista», Judit Tomcsányi	287
«Madurez sintáctica en niños preescolares costarricenses», Víctor Manuel Sánchez Corrales	293
«Sexismo en el lenguaje», María Quesada Vargas y María Rosa Solano Solano	303
«La enseñanza de lenguas en Costa Rica: una propuesta de enfoque», Violeta Quirós Bonilla	317
«El actor lector en una segunda lengua: transacción e interacción», Martha E. Sánchez Salazar	321
«Los maravillosos juegos del lenguaje creador. Al lenguaje por el significado», Floria Jiménez Díaz	329
«El léxico y el talento del niño», Rolando Zamora G.	335
«Lingüística aplicada: problemas de pronunciación del niño preescolar», Marielos Murillo Rojas	343
«Programa de lenguas extranjeras para la escuela primaria pública», Rossina Bolaños C., Rosario Vindas G. y Michelle M. Ueland	351
«La situación de la enseñanza del inglés como segunda lengua en Costa Rica», David A. Foltz	357
«La ortografía en la enseñanza de segundas lenguas», Oscar Chavarría Aguilar	371

PRESENTACIÓN

El VI Congreso Nacional de Filología, Lingüística y Literatura «Víctor Manuel Arroyo Soto» se celebró en la Universidad Nacional (Heredia, Costa Rica) entre el 27 y el 29 de setiembre de 1995. En las doce sesiones realizadas en las salas de la «Biblioteca Joaquín García Monge», participaron alrededor de doscientas cincuenta personas: profesores de las universidades estatales y privadas de Costa Rica, de instituciones de segunda enseñanza y del Ministerio de Educación Pública; además, especialistas que nos visitaron de universidades del exterior.

El Congreso se dedicó a Víctor Manuel Arroyo Soto, cuya obra como lingüista y escritor se recordó en la primera sesión. Igualmente, se llevó a cabo una sesión para honrar la memoria del colega y poeta D. Carlos Rafael Duverrán.

En un principio, se tenía programado editar esta Memoria en un número especial de la revista *Letras*, revista académica de la Universidad Nacional (Heredia, Costa Rica), pero las circunstancias nos han llevado a optar por hacer una publicación aparte, de cara al próximo VII Congreso. En el presente tomo se recoge la mayor parte de las cincuenta ponencias presentadas en el Congreso de 1995.

Margarita Rojas G. y Carlos Francisco Monge,
encargados de la edición

Agosto de 1997

I. HOMENAJE A VÍCTOR MANUEL ARROYO

Sesión plenaria del miércoles 27 de setiembre de 1995

SEMBLANZA DEL DR. VÍCTOR MANUEL ARROYO SOTO

ADOLFO CONSTENLA UMAÑA
Universidad de Costa Rica

Cuando hace tres semanas se me pidió hacer esta semblanza de mi admirado maestro D. Víctor Arroyo entré en un conflicto interno. Por una parte, consideré como un enorme honor que se me hiciera este encargo; por otra, sabía que iba a ser muy arduo por varios motivos. Dudé y sigo dudando de mi capacidad para caracterizar apropiadamente y hacer justicia a una personalidad de tanto valor, aun en el caso de que hubiera dispuesto de más tiempo para llevar a cabo tal tarea. Por otra parte, don Víctor era un hombre tremendamente modesto y reservado, lo cual hace que muchos pasajes de su vida sean desconocidos hasta para quienes tuvieron el privilegio su amistad. A esto último me parece que hacía referencia uno de quienes lo evocaron en los diarios en los días posteriores a su muerte cuando dijo:

Era un hombre, y era un hombre bueno, podríamos decir en epitafio simple, resumiendo así nuestro sentir sincero e informado por lo poco que de él sabemos, si por poco aludimos a lo cuantitativo, que en lo cualitativo sí que vemos amplitud de acción tanto en sus aspiraciones, como en su concreta labor de escritor y catedrático¹.

En particular, es poco conocida la primera mitad de su vida. Las limitadas pesquisas que he podido hacer me han permitido conocer que nació en Alajuela el 12 de abril de 1921, en el barrio El Arroyo; que su padre era director de correos y pintor retratista; que cursó la primera enseñanza en la Escuela República de Guatemala y la segunda en el Instituto de Alajuela; que siempre fue un estudiante

1. «Víctor Manuel», *La Prensa Libre* (26 de agosto de 1975).

distinguido y que, desde joven, militó en el Partido Comunista. No es sino a partir de 1948, época en la que estudiaba en la antigua Facultad de Filosofía y Letras, que hay mayor información sobre él.

Amigo entrañable desde la infancia del gran escritor Carlos Luis Fallas, participó a su lado en los enfrentamientos armados de aquella época. Según me informa la doctora Virginia Zúñiga, condiscípula suya en la Universidad, durante aquellos acontecimientos, fue herido y estuvo hospitalizado.

Pasada la guerra civil, la participación que había tenido en ella y sus ideas ocasionaron que se le dificultara encontrar trabajo en el Valle Central. Esto lo llevó a tomar un puesto de maestro rural en la Zona Sur de 1948 a 1950. La experiencia fue decisiva para él, pues lo llevó a entrar en contacto con las lenguas indígenas, sobre las que escribió su tesis de licenciatura y que seguirían siendo uno de los grandes intereses de su vida. Parcamente, en la Introducción de este trabajo titulado *Lenguas indígenas costarricenses* y presentado en 1951, nos informa:

Tomé como centro de actividades la pequeña población de Buenos Aires, en donde fui nombrado maestro auxiliar. Por un lapso aproximado de dos años, en una labor que más requería paciencia que talento, fui acumulando el material necesario a mi estudio, anotado durante mis excursiones dominicales a los ranchos de mis amigos indígenas.

Sobre esta obra que, cuando se publicó en 1966, le valió el Premio Nacional Aquileo J. Echeverría, dijo en su oportunidad el Dr. Jack L. Wilson:

Establece las bases para la investigación posterior de estas lenguas, a la vez que pone de manifiesto la necesidad y urgencia de tales investigaciones (...) cualquier estudio que de ahora en adelante se haga (...) tendrá que tomar muy en cuenta este trabajo del licenciado Arroyo.

En la Introducción mencionada, definió también una intención permanente de su actividad intelectual: la valoración de los elementos culturales propios de nuestro país. Al respecto afirmó:

es vergonzoso que ignoremos tanto (...) la tradición, costumbres y lenguas de la raza que habitó nuestra tierra y, aunque se ignore las más veces, es factor fundamental de nuestra Historia.

De modo semejante, muchos años después, en una entrevista, diría respecto del estudio del habla popular:

*Conocer el habla popular es conocer nuestra propia personalidad (...) Es falso que el habla popular sea pobre*².

Durante 1951 trabajó como profesor de segunda enseñanza, pero su situación, por las razones políticas antes apuntadas, seguía siendo difícil. En esta coyuntura, amigos costarricenses exiliados en México le ayudaron a conseguir una beca para realizar estudios de lingüística indígena americana en el Instituto Nacional de Antropología e Historia de México. Estudió allí durante 1952 y 1953. En 1954 trabajó en el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital, en el Estado de Hidalgo. Bajo la dirección del antropólogo Julio de la Fuente, preparó materiales para la alfabetización de los otomíes y escribió *Cartilla de alfabetización y castellanización* (1954), *Elementos de gramática otomí* (1954) y *Diccionario otomí* (1955) en colaboración con Emilia Wallis del Instituto Lingüístico de Verano. De esta época también es su artículo «Nahuatlismos y nahuatismos de Costa Rica»³, en el que analizó una serie de vocablos de origen nahua del vocabulario costarricense, reconociendo en este la importancia notable de dicho elemento.

De regreso a Costa Rica, trabajó durante 1955 y 1956 como profesor en el Instituto de Alajuela.

A comienzos de 1956, publicó, bajo el pseudónimo de Pedro Soto, su más conocido escrito histórico-político *Acusación ante la Historia: Estados Unidos y la Campaña Nacional 1856-1857*. El empleo del pseudónimo obedeció a las instancias de sus compañeros de partido, que temían se produjeran represalias que afectaran su situación laboral. De hecho, ese mismo año, su apoyo a una profesora que se atrevió a alabar en clase la obra literaria de don Carlos Luis Sáenz, lo que provocó una airada reacción de algunos padres de familia y del director del Colegio, lo metió de nuevo en dificultades. Fue entonces cuando don Arturo Agüero le ayudó a encontrar colocación en la Universidad de Costa Rica, en la que seguiría trabajando hasta su muerte.

Su inquietud por la superación lo llevó a hacer gestiones en 1959 para ir con beca de la Universidad de Costa Rica a obtener el doctorado a la Universidad de Tulane. Sus antecedentes comunistas le impidieron obtener la visa de entrada,

2. *La República* (14 de noviembre de 1971).

3. Víctor Manuel Arroyo Soto, «Nahuatlismos y nahuatismos en Costa Rica», *Tlatoani* (México), 7 (1953).

por lo que no pudo satisfacer esta aspiración, a pesar de que el Consejo Universitario le había aprobado la beca.

A partir de 1961 obtuvo la jornada de tiempo completo, dividida a partes iguales entre los departamentos de Estudios Generales y de Filología, Lingüística y Literatura. De 1964 a 1967 desempeñó el cargo de director de Estudios Generales. En 1967, la Universidad de Costa Rica le otorgó una beca para hacer estudios doctorales de filología románica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Obtuvo el doctorado en febrero de 1969. El tribunal integrado por Angel Valbuena Prat, Rafael Lapesa (director de la tesis), Rafael de Balbín, Antonio Quilis y Antonio Roldán le otorgó la calificación *Sobresaliente cum Laude*.

Fue el primer profesor del Departamento de Filología, Lingüística y Literatura que salió a especializarse con el doctorado, marcando el camino para todos los que después hemos hecho lo mismo. Este hecho llevó a que Isaac Felipe Azofeifa afirmara en un artículo aparecido en el semanario *Universidad*: «El Dr. Arroyo es nuestro primer lingüista en el sentido estrictamente profesional del término»⁴.

Su tesis, *El habla popular en la literatura costarricense*, ha sido considerada como un hito en los estudios sobre nuestro castellano. Miguel Angel Quesada Pacheco la considera «de gran valor para el conocimiento del habla popular costarricense» y señala que representa una superación con respecto a estudios previos «tanto en la extensión del tema como en la rigurosidad científica con que analiza el habla costarricense»⁵. Cuando se publicó la obra en 1971 produjo un gran impacto en los medios intelectuales del país. Don Alberto Cañas, en su columna «Chisporroteos» comentó con gran entusiasmo dicho trabajo, calificándolo de «monumental, sistemático, bien organizado y de utilidad impredecible»⁶. Se quejó en esa misma oportunidad de que don Víctor no hubiera sido incorporado a la Academia Costarricense de la Lengua:

Sin embargo, un lingüista de este calibre, no pertenece a la Academia Costarricense de la Lengua, donde podría estar desarrollando una labor útil y eficaz, habiendo tantas sillas mal ocupadas (y este columnista sabe por qué lo dice en cuanto personalmente le atañe), y nombramientos hechos

4. *Universidad* (16 de agosto de 1971).

5. Miguel Angel Quesada, *El español en Costa Rica: historia de sus estudios filológicos y lingüísticos* (San José, 1992) 77.

6. *La República* (7 de noviembre de 1971).

por razones extra-lingüísticas y extra-literarias, la ausencia de Arroyo de la Academia, es una injusticia que hay que remediar.

El periodista Enrique Tovar se expresó en los siguientes términos:

*Un valioso libro sobre el habla popular en la literatura costarricense sacó a la luz pública hace pocos meses el Departamento de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, y que sin duda alguna servirá a todos aquellos interesados en las raíces de nuestra formación como pueblo (...) Don Víctor Manuel Arroyo, doctor en filología y Director del Departamento de Filología de la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad de Costa Rica, y en el criterio de los entendidos el mejor filólogo que tiene el país, ha escrito esa obra: *El habla popular en la literatura costarricense*⁷.*

En marzo de 1969 se reincorporó a la Universidad. Durante este mismo año publicó *La crítica social en el teatro de Valle Inclán*. En 1970 pasó a trabajar únicamente en el Departamento de Filología, Lingüística y Literatura, del cual fue electo director. En lo político, este mismo año fue postulado candidato a la vicepresidencia de la República por el Partido Acción Socialista, lo cual se repitió en 1974.

En aquel momento de plena madurez intelectual comenzó a acosarlo la terrible enfermedad que terminaría por privarlo de la vida. Esto, sin embargo, no lo hizo abandonar su entusiasmo. Como director de Filología, Lingüística y Literatura, uno de sus proyectos fue la reorganización del Departamento; otro, la creación de un bachillerato en lingüística. En una entrevista publicada en el semanario *Universidad* señaló al respecto:

En la nueva organización del Departamento, cuyos planes ya están muy avanzados, habrá tres secciones: lingüística, literatura y estudios clásicos. Actualmente hay una sección que podríamos llamar de Filología Española y que abarca cursos de lengua y literatura. Otra de Estudios Clásicos que comprende latín griego y literaturas clásicas⁸.

Aquel año, que vio aparecer su obra literaria más conocida, la comedia

7. *La República* (14 de noviembre de 1971).

8. *Universidad* (12 de octubre de 1970).

Pedro Pérez candidato; fue electo también presidente de la Asociación de Autores; con su mística característica planteó así sus metas:

Los escritores debemos reunirnos con más frecuencia. Es necesario revivir el espíritu «gremial» del escritor. Hacer coloquios. Publicar aunque sea un modesto boletín, porque la Asociación no tiene fondos. Elaborar un programa de conferencias, inclusive participar -externar opinión- en los problemas extraliterarios.

El escritor y el intelectual son la conciencia lúcida del pueblo. El escritor debe estar señalando soluciones a los problemas nacionales, asimismo apuntando tareas⁹.

La creación literaria, fue también una faceta suya, si bien no tan destacada como la de lingüista. A lo largo de su vida, escribió algunos cuentos y poemas, lo mismo que numerosos artículos en periódicos. En el periódico *Opinión* tuvo una columna con el significativo título de «Lanza en ristre».

En materia de investigación, su anhelo de aquel momento era retomar las lenguas indígenas costarricenses. Tuve ocasión de verlo trabajar con un informante boruca y, posteriormente, he llegado a saber que recogió nuevos datos de bribri.

A comienzos de 1974 fue reelecto director del Departamento y poco después se lo escogió como decano de la Facultad de Letras. Al postularse para este puesto enunció como meta de su gestión el mejoramiento de la calidad académica con miras a lograr el más alto nivel de excelencia:

Entre mis propósitos (...) está el de (...) mejorar hasta donde sea posible las condiciones académicas de la Facultad. Es decir, estamos frente a un problema que debe atenderse mejor, que es la formación de profesores universitarios en el sentido de estimular a los jóvenes para que realicen estudios superiores (...) y que los concluyan hasta obtener una especialización o un doctorado.

Debemos evitar que suceda lo que ha sucedido en el pasado y que ocurre en el presente en la enseñanza media. Soy enemigo de la improvisación de profesores.

No debemos engañar al pueblo diciéndole que se le está ofreciendo

9. *La República* (14 de noviembre de 1971).

cultura cuando no se le están dando las condiciones académicas adecuadas (...) En la Universidad no hay carreras de profesorado para el superior o universitario, lo que debemos establecer cuanto antes, puesto que la población universitaria va en aumento, asimismo las necesidades de profesorado idóneo¹⁰.

Ejerció el decanato hasta mayo de 1975, cuando se vio obligado a incapacitarse. Falleció en Santo Domingo de Heredia, el 18 de julio de 1975.

Pero ¿cómo era este hombre ilustre de la segunda mitad de cuya vida he podido esbozar algunos detalles? Aparte de ser un gran estudioso de las lenguas indígenas y del castellano y un decidido promotor de la excelencia y la superación de la Universidad, como queda señalado, ¿cuáles eran las cualidades personales que lo hicieron un maestro ejemplar, uno de los grandes educadores que ha dado nuestro país?

Dichas cualidades fueron, sin duda, una singular combinación de firmeza en las convicciones, espíritu crítico, entereza y estoicismo, por una parte, con mesura, tolerancia y gran sentido del humor, por otra.

Otro distinguido intelectual universitario, don Eugenio Rodríguez Vega, retrató esta combinación de manera excelente en un artículo publicado en *Excelsior* tres días después de la muerte de don Víctor, del cual me voy a permitir citar buena parte, porque, aunque pienso y siento lo mismo, sé que no lograría expresarme con igual acierto:

La sonrisa que el recuerdo de Víctor me despierta se origina en ese humor finísimo que le brotaba de todas partes, y que lo aplicaba sobre todo a sí mismo. Bromeaba con su enfermedad tranquilamente, mientras dejaba por un rato la pipa inseparable y le brillaban los ojos de malicia. Pero su humor no tenía nada que ver con la memoria privilegiada de esas gentes que recuerdan los chistes que han oído: era verdadero ingenio, fino, inatajable, que se iba produciendo a una pasmosa velocidad. Siempre tenía a mano la palabra oportuna, la frase chispeante, la crítica sin odio, mientras se sonreía con esa suavidad incomparable de su espíritu. El humor es fruto sazón y signo de madurez, y un indicio claro de inteligencia despierta. Víctor era maduro e inteligente, y desde la altura de sus mejores cualidades enjuiciaba las cosas y los hombres con la benevolencia del que conoce las

10. *La República* (13 de marzo de 1971).

limitaciones de los otros y comprende sus humanas debilidades (...) Tenía convicciones arraigadas que nunca abandonó y que jamás quiso esconder por oportunismos más o menos justificables. Fue claramente definido, con una sinceridad que todos siempre le reconocieron, por lo que existía en los predios académicos un profundo respeto por su actitud: creo que era un homenaje a la autenticidad. Nadie lo tachó nunca de oportunista o de interesado o de amigo del chisme y del enredo. Era de un limpio perfil humano, suavemente firme en lo que escribía, hacía o pensaba (...) Víctor encarnó algo muy difícil de lograr, y que si pudiera multiplicarse acabaría con algunos de los problemas universitarios. Teniendo una posición política tan clara y visible, que nunca disimuló en ninguna forma, supo distinguir ambos aspectos con algo que no puedo menos de llamar elegancia. No es que olvidara sus ideas políticas en la Universidad, ni que pretendiera separar lo académico de lo político en una separación realmente ilusoria, sino que usaba una extraordinaria prudencia para no confundir la cátedra con la tribuna electoral, rebajando una y haciendo la otra improductiva. Estaba dotado de gran tacto para entender lo que se puede y lo que no se debe. En esto fue ejemplar, marcando una pauta que harían muy bien en seguir los universitarios de todos los colores políticos. Víctor nos enseñó con su acción de todos los días que, en la Universidad, las posiciones ideológicas —por más radicales que sean— son perfectamente compatibles con la serenidad del juicio y la claridad del lenguaje, y que todo esto —si se combina con una actitud radicalmente sincera— puede despertar en todos admiración y respeto (...) Víctor Arroyo fue un gran universitario y un hombre bueno, justo y sabio, lleno de buenas intenciones y alegría¹¹.

A quienes no trataron a don Víctor les será difícil apreciar cuán verdaderas son las palabras de don Eugenio cuando afirma «bromeaba con su enfermedad». Para que esto se aprecie, citaré dos ejemplos, tomados de una entrevista publicada en el semanario *Universidad* cuando fue electo director del Departamento de Filología, Lingüística y Literatura:

Hay otra cosa que me complace, y es que no hubo la menor presión de mi parte, ya que yo estaba en el hospital, y no puede sospecharse que un individuo que está ahí como una central telefónica, lleno de tubos y mangueras,

11. *Excelsior* (21 de julio de 1975).

pueda influir en la opinión de los estudiantes (...) Deje Estudios Generales para irme a España a hacer un «doctorado póstumo».

En 1971, don Víctor Manuel Arroyo, comentando un artículo en el que se alababa su obra, pero se disminuía el mérito de la de don Arturo Agüero, tras agradecer al columnista, con su característica modestia, se expresó del siguiente modo:

Cita usted los trabajos de Gagini y luego los míos. Creo que hubo un olvido involuntario al no mencionarse la obra excelente de don Arturo Agüero, que sólo se conoce en parte, porque no se ha publicado en su totalidad.

Entre mis deudas espirituales tengo una con D. Arturo, quien me dio lecciones desde la escuela primaria hasta la Universidad. A don Carlos Gagini también debo algo, pues, aunque no fui su discípulo (...) encontré estímulos orientadores en sus libros.

Colóquense, pues los nombres de mis maestros en primer lugar.

Tras lo cual añadió:

Cuando los años pasen se sabrá si mi tránsito terrenal dejó alguna huella. Yo, hombre al fin, espero que sí¹².

Concluiré con el comentario de que hoy, veinte años después de su partida, sabemos que dejó huellas profundas e indelebles.

He dicho.

12. *La República* (19 de noviembre de 1971).

MESA REDONDA

«Asedios a la obra de Víctor Manuel Arroyo»

VÍCTOR MANUEL ARROYO Y SU APORTE AL ESTUDIO DEL ESPAÑOL EN COSTA RICA

VÍCTOR MANUEL SÁNCHEZ CORRALES
Universidad de Costa Rica

La comunidad costarricense de filólogos, lingüistas y literatos, con ocasión del VI Congreso Costarricense de Filología, Lingüística y Literatura «Víctor Manuel Arroyo Soto», nos reunimos para departir un amplio espacio de discusión académica, consagrado a la curiosidad, a la inquietud, a la pregunta, a la creación de tesis y a las reflexiones de los trabajadores costarricenses de la palabra.

Víctor Manuel Arroyo Soto (1921-1975), filólogo por excelencia a lo Menéndez Pidal, maestro de muchos de los actuales filólogos y lingüistas, se interesó por la palabra en tanto producción humana, elaboradora de significados, recreación del mundo, vida y cuestionamiento. Arroyo creó el texto y lo descodificó como una manifestación de la cultura socialmente labrada, construida y aprehendida por los miembros de la comunidad.

Felicito a la Comisión Organizadora del presente Congreso por la acertada decisión de dedicar este convivium a la memoria del maestro Víctor Manuel Arroyo Soto y a la vez quiero expresarle mi profundo agradecimiento por permitir que mis modestas palabras se unan a tan merecido homenaje.

El Dr. Víctor Manuel Arroyo Soto, a quien perdimos apenas al alborear su madurez académica, pertenece a la segunda generación de profesores y filólogos universitarios costarricenses, cuyo paradigma profesional era la escuela de Menéndez Pidal: la filología española, según ese modelo, es una disciplina y práctica

profesional que se fundamenta en tres áreas básicas: la historia, la literatura y la lingüística; ésta última, muy relacionada con la variedad literaria de la lengua española y con los conceptos de corrección idiomática y estandarización de una norma panhispánica.

El descubrimiento de las identidades lingüísticas hispanoamericanas a comienzos del siglo XIX, favorecido por los movimientos políticos independendistas, fomentó los trabajos sobre el español de América; pero por ser estas variedades de lengua española en el Nuevo Mundo un caso de «extensión de lengua», su estudio e investigación se realiza en términos de provincialismos, vicios del lenguaje o con un interés regionalista y contrastivo respecto del uso lingüístico culto del español peninsular, muy en especial, la lengua literaria: la nutrida serie de vocabularios y trabajos lexicográficos que se producen a partir de Esteban Pichardo (1836), ejemplifican este estado de la dialectología hispanoamericana.

Desde el punto de vista de la política lingüística, la relación español de América y el español de la región europea, según Guitarte¹, se da en tres períodos sucesivos; unidad como un todo en la época colonial, etapa de separación de las dos mitades y fragmentación de la parte americana (siglo XIX), y en último período en el siglo XX, en el que las entidades políticas surgidas de la división anterior, convergan de nuevo a la unidad lingüística, producto ahora de la cooperación entre las veinte naciones.

Esta política lingüística ha influido tanto en la investigación dialectología hispanoamericana² como en la enseñanza de la lengua española³ y el proceso de independización de las variantes del español americano se aceleró o retardó, según el grado de identidad y desarrollo culturales de las naciones hispanoamericanas; una observación semejante también podría hacerse respecto de la cooperación para la nueva unidad lingüística de las veinte naciones.

Sirva lo anterior como contexto científico e histórico-dialectológico, para interpretar adecuadamente las dos aportaciones del maestro Víctor Manuel Arroyo Soto al estudio y la investigación del español de Costa Rica, *El habla popular en la literatura costarricense* y «Nahuatismos y nahuatlismos en Costa Rica»⁴. En el primer trabajo, Arroyo estudia *un verosímil* del habla popular tal como se refleja en la literatura costarricense. El corpus investigado comprende obras que

1. Guitarte, 1989-1991.

2. F. Obregón, 1983.

3. Víctor Manuel Sánchez, 1989-1991.

4. Víctor Manuel Arroyo, «Nahuatismos y nahuatlismos en Costa Rica» (1953), y *El habla popular en la literatura costarricense* (Universidad de Costa Rica, 1973).

van desde 1895 (*Cuentos de Magón*) hasta 1967 (*Tres cuentos de Fallas*), cuya selección y análisis debemos entender desde una perspectiva múltiple: el concepto de lengua en que se sustenta la investigación, el proceso de independización de las normas en el mundo hispánico y, finalmente, respecto del perfil profesional del filólogo español. La obra tiene dos propósitos fundamentales:

*Realizar un estudio del habla popular costarricense, tomando el testimonio que ofrecen los autores que mejor la han conocido y más la han usado en sus creaciones, y, además, resaltar el carácter insustituible del habla del pueblo en las obras costarricenses de ambiente popular, rural o urbano*⁵.

El autor se interesa por el habla popular como exteriorización del alma del pueblo, mediatizada por el texto literario.

La observación y el estudio del habla popular costarricense con que nos obsequia Arroyo, constituyen una investigación rigurosa de aspectos de la lengua española en nuestro país, cuya limitación estriba en el hecho de que el autor trabaja únicamente con textos literarios y el corresponder a un período de setenta años.

La primera parte de la obra consta de cuatro capítulos, dedicados al estudio de aspectos pragmáticos, fonológicos, morfosintácticos y léxicos del español en Costa Rica, con un transfondo de la relación lengua-cultura.

El capítulo I, «Elementos concomitantes del sistema fonológico» se alude a elementos paralingüísticos, pragmáticos y signos no verbales como la intensidad, la cantidad vocálica, la entonación que carecen de medios gráficos de representación o son poco apropiados; igualmente se hace referencia a gestos y ademanes, todo ello como elementos importantes por su fuerza expresiva y como recursos de adecuación y propiedad comunicativos del enunciado.

En el segundo capítulo, «Fonética», se describen aspectos fonéticos del habla popular costarricense, con las inevitables limitaciones por la naturaleza del corpus analizado: «Las observaciones sobre fenómenos fonéticos del habla popular costarricense que se notan aquí son muy limitados, puesto que se han tomado como material para este trabajo únicamente textos literarios»⁶.

El autor hace referencia a fenómenos como africación del grupo consonántico *tr*, seseo, yeísmo, reliquias de hache aspirada, simplificación de grupos consonánticos, cambios en las secuencias vocálicas —monoptongación y deshiatiza-

5. Arroyo, *El habla popular...*, 7.

6. Arroyo, *El habla popular...*, 25.

ción— dislocación de acentos, etc., como características del habla popular, con notas de la distribución geográfica de los fenómenos en otras regiones de América y de España.

El capítulo tercero, intitulado «Morfosintaxis», constituye un amplio estudio de aspectos flexivos y de organización sintagmática, categorías morfológicas, usos y valores de las formas verbales; en fin, las variaciones gramaticales encontradas en el corpus, siempre en términos comparativos respecto del español en otras regiones americanas y peninsulares. En este capítulo es más evidente el concepto de corrección idiomática basado en la norma académica, como criterio para calificar de incorrecciones la variación morfosintáctica.

De acuerdo con uno de los propósitos de la obra, evidenciar la relación lengua/cultura, considero conveniente detenerme en el análisis de los diminutivos, cuya frecuencia y valores discursivos constituyen uno de los aspectos de caracterización del español en Costa Rica. Considera Arroyo que los llamados «diminutivos» suelen emplearse con carácter intensivo y ponderativo. Basándose en el trabajo de Amado Alonso⁷, los «diminutivos» pueden expresar usos varios: «emocional», por la carga emotiva que expresa la presencia del diminutivo en el enunciado; «nocional», cuando el diminutivo resalta la intensidad del adjetivo; «estético-valorativo», en el que hay una «visión interesada» del hablante, con una clara intención pragmática respecto del oyente.

Al estudiar el valor estilístico de los diminutivos, es necesario contextualizar para observar la función comunicativa en la situación real. Permítaseme, por tanto, citar textualmente algunos ejemplos ofrecidos por Arroyo:

«Ejemplos de adjetivos que presentan doble diminutivo. Conversando con una amiga sobre las costumbres y hechos bondadosos de su marido, muerto recientemente, la viuda recuerda el cuidado que el difunto ponía en el acarreo del agua para la casa. Dice que las tinajas: «las traiba hasta el gayote yenas, yenesitícas de agua» (C. 117).

»En este ejemplo puede notarse, como en algunos de los siguientes, que la intensidad del adjetivo está señalada por el énfasis acentual, y hasta la mayor duración que se percibe en el habla, de la vocal tónica del diminutivo. Aquí, como en el ejemplo inmediato, el autor ha colocado una tilde sobre esa vocal, aun contra las normas que rigen el acento escrito. Confirman pues, estos ejemplos, la tesis de Amado Alonso sobre la función del acento mayor en esa sílaba. El ejemplo anterior

7. Amado Alonso, 1951.

corresponde al tipo que el citado lingüista llama «emocional», por la carga emotiva que expresa la presencia del diminutivo.

»Al manifestar el curandero el supuesto origen de su enfermedad, un campesino dice:

*(...) y yo creo que me resfrié
porque estaba aquel mercao
cunditico de gente (C. 151).*

»Aquí también el autor usa la tilde para señalar la intensidad sobresaliente de la sílaba tónica del diminutivo. Pero el carácter ya no es «emocional» sino «nocional»

»Una mujer trata de consolar a su vecina, cuya hija de muy corta edad acaba de morir:

*Mire el sielo, asulitico
y aqueya nube tan blanca:
es que Dios pa resebila
puso en el sielo esa palma (RT 135).*

»También en este ejemplo se da el énfasis acentual en la sílaba tónica. El sufijo resalta la intensidad del adjetivo. Pero es, para usar palabras que Alonso, una «visión interesada», por la que el diminutivo tiene aquí un carácter «estético-valorativo»⁸. Hasta aquí la cita.

Otros aspectos tratados en este capítulo son los morfemas flexivos (género y número), los pronombres personales y posesivos, las formas de tratamiento, el verbo, el adjetivo y otras partes de la oración. Creo importante destacar la categorización de las perífrasis verbales que hace Arroyo, al distinguir cinco categorías:

1. Frases que constituyen una necesidad del hablante, puesto que no existen verbos que expresen, justamente, lo que con ellas se comunica. La mayor parte de los modismos verbales —andar con abejón en el buche, coger asando elotes, conocer la tusa con la que se rasca, echar al fuego, hacer la boca agua, etc.— constituyen esa subcategoría.
2. Frases con el verbo «ir» para expresar el futuro.

8. Arroyo, *El habla popular...*, 64.

3. Frases con el verbo «dejar», con carácter negativo o de cesación. ¡Dejen de estarle oyendo sus cuentos a ese viejo mentiroso!» (MR).
4. Frases verbales de obligación.
5. Frases aspectuales, que se subcategorizan en incoativas (*Tío Coyote dijo a correr, la pobre princesa comenzó a hacer cucharas, eché a andar*), durativas (*pasaban los días y llovía y más llovía, Tío Elefante jalaba y jalaba, y usté puja, y puja y puja*), incoativo-durativo (*se puso a ladrar y ladrar, las mujeres se pusieron furiosas y comenzaron a llorar y hablar, y hablar y más hablar*) reiterativo-incoativas (*decidí que siguiéramos comenzando a trabajar a las cuatro*) intensivas (*se fue encogiendo, encogiendito, hasta parar en apenas un poquito de hombre, se fue haciendo viejo, se fue enfermando*), frases que expresan duración retrospectiva (*yo he venido siendo amigo de ñor Sebastián*) frases reiterativas (*y va de voltear cristanos, y va de volales vara*), frases perfectivas (*¿No te tengo dicho que no andés con esos vagabundos, hum?, yo llevaba vistos monos, loras, pericos (...)*), frases conclusivas (*paró de toser, ¡Quiero que nos acabe de acabar!*); otras perífrasis aspectuales citadas por Arroyo son las frases de conato, puntuales, y frases culminativas.

La primera parte del libro culmina con el capítulo de «Léxico y semántica», en el que se estudia la morfología derivativa, mecanismos de variación y creación del léxico como onomatopeyas, etimología popular, aspectos de relación lengua-cultura y aportes diintegrativos (indoamericanismos, anglicismos, galicismos y latinismos), sin faltar la referencia a los arcaísmos.

La segunda parte de la obra consta de un extenso vocabulario que comprende palabras univerbales, pluriverbales, a manera de «diccionario» y un valioso inventario de locuciones verbales regionales.

Otro aporte importante de Arroyo al estudio del español de Costa Rica, lo constituye su artículo «Nahuatismos y nahuatlismos en Costa Rica», cuyo objetivo es mostrar la importancia del náhuatl como elemento diintegrativo del español popular costarricense y desvirtuar el trabajo fantasioso de Fernández Ferraz (1892). El inventario consta de cuarenta y ocho vocablos. Veamos algunos ejemplos:

Chichota -Señal o abultamiento que deja, especialmente en la cabeza, el golpe de un objeto duro. Del mexicano chichi (apócope de chichiwalli), que significa pecho, teta y del sufijo castellano -ota (p. 15).

Saguete -En el lenguaje popular costarricense significa perro despectivamente. Es de origen mexicano en cuya lengua existe sawatl (zahuatl),

que significa sarna, roña, erupción, cutánea. Es evidente la relación entre esta enfermedad y nuestros sufridos perros» (p. 16).

Debe revisarse el supuesto mexicanismo *tata* (de Tahtli), voz muy extendida en América y presente en una lengua románica como el rumano (*tata, taticu*) y en el latín: *tata*.

Al concluir el artículo, también hay que refutar la afirmación de Arroyo respecto de la «fuerza subterránea» de las lenguas indígenas que va transformando, poco a poco, en un proceso de siglos, la sintaxis del español que se habla en América, al suscribir Arroyo la tesis indigenista respecto del español americano.

La obra de Arroyo constituye una aportación fundamental y una lectura imprescindible no solo para los estudiosos del español americano y del costarricense, sino también para todos aquellos que se interesan por la relación lengua-cultura-identidad nacional.

UNIDAD ENTRE LITERATURA Y LENGUAJE EN LA OBRA DE VÍCTOR MANUEL ARROYO: *EL HABLA POPULAR EN LA LITERATURA COSTARRICENSE*

JUDIT TOMCSÁNYI
Universidad Nacional

En mi breve referencia a la obra *El habla popular en la literatura costarricense* de Víctor Manuel Arroyo, quisiera abordar un aspecto algo controversial desde el punto de vista de la dialectología. Se trata del uso de datos tomados de obras literarias en un estudio dedicado al análisis del habla popular costarricense. Me gustaría presentar un intento de interpretar este hecho como muestra de una concepción de lenguaje que se basa en una comprensión profunda de la unidad entre literatura y lenguaje (y, por tanto, de lingüística).

En su «Nota preliminar», Víctor Manuel Arroyo se refiere a este aspecto partiendo de la premisa de que el habla popular es un reflejo auténtico de la realidad, y su uso literario se debe a que les da vida a las obras. Por otro lado, al analizar las expresiones populares, hace ver que esta vitalidad y autenticidad surge de un mecanismo común con el lenguaje literario: la creación metafórica, es decir, la construcción de estructuras que generan nuevos significados, que significan por sí mismos y no por convención: «*(Las) expresiones populares (...) son verdaderos aciertos expresivos por lo pintorescos, por lo ingeniosos, y, sobre todo, por lo gráficos*». De esta manera, Víctor Manuel Arroyo nos sugiere que el uso literario no altera la autenticidad de los datos del habla popular, ya que el principio de su empleo en una obra literaria es su misma esencia.

Este mecanismo de creación metafórica muestra, según los datos analizados por Arroyo, dos formas básicas: la creación de imágenes sonoras o visuales por simbolización directa, o referencia extralingüística, y la creación de imágenes por medio del uso de elementos de significado asociados con otro signo verbal, ya conocido.

Para ilustrar el primer caso, podemos considerar su análisis de la representación gráfica de suprasegmentales que, a su vez, simbolizan procesos físicos y psíquicos. Esta parte de la obra, aparentemente poco justificada en un análisis de datos escritos, cobra sentido si la consideramos bajo la perspectiva del proceso mencionado de crear imágenes. Pertenecen aquí, por ejemplo, los casos de vocales repetidas que nos remiten a la imagen sonora de vocales alargadas, cuyo el aumento de cantidad vocálica simboliza directamente el aumento de angustia o miedo. De la misma forma, los puntos suspensivos que separan palabras, evocan la imagen sonora de una voz entrecortada, causada por la agitación respiratoria relacionada físicamente con el esfuerzo, congoja o agotamiento.

Para la creación de imágenes visuales tenemos ejemplos como los siguientes: la expresión «por estas cruces» nos remite a la señal de una cruz formada con la mano, para representar un juramento; «¡mirala!» nos remite a «la seña», característico ademán de repudio que todos conocemos; las expresiones de pluralidad por repetición crean una imagen de sucesión de objetos, como en «Usté trepa loma y loma»; la repetición para formar algunas perífrasis durativas remite, asimismo, al movimiento repetido, por ejemplo, de la mano, en: «ella sigue cose que cose». La mayoría de los ejemplos que se analizan en los apartados dedicados a las perífrasis y los modismos verbales, ilustra el caso de la creación de imágenes por referencia a signos verbales «convencionales»: alzar a ver = levantar la vista para ver; dar saltos = saltar; majar los talones = acosar; echar a reír = comenzar a reír; agachar las orejas = obedecer humillado; cortar el rabo = despedir; hacerse leña = maltratarse; etc.

Muchos conocedores de la obra de Arroyo destacan su análisis de las perífrasis verbales como su aporte más original. Arroyo redefine el concepto tradicional de perífrasis verbal para darle un sentido más amplio: para él, es perífrasis verbal toda expresión que funciona como verbo, creada con el fin de expresar infinitos matices semánticos. Esta redefinición obedece al enfoque aquí propuesto, ya que se consideran «perífrasis verbales», «modismos» o «metáforas» verbales como ejemplos del mismo fenómeno del mecanismo creativo del lenguaje.

Esta concepción de lenguaje de Víctor Manuel Arroyo muestra la influencia —reconocida por él mismo— de Arturo Agüero y de Charles Bally, a quienes cita en su «Nota preliminar». Por mi parte, considero que su pensamiento guarda también mucha afinidad con la concepción de Roman Jakobson, forjador del concepto de «función poética del lenguaje» y defensor de la necesidad absoluta de estudiar el lenguaje bajo la perspectiva de esta, si se quiere lograr resultados significativos en la comprensión de su esencia.

Víctor Manuel Arroyo, sin presentar teorías gramaticales pretenciosas, mediante una descripción cuidadosa de datos, logra algo que va más allá de un estudio riguroso de dialectología: nos sabe mostrar el mecanismo que permite entender el lenguaje, esa capacidad misteriosa de creatividad, de adaptarse a situaciones siempre nuevas, que para muchos de los mejores pensadores de la lingüística actual sigue siendo un enigma.

PEDRO PÉREZ CANDIDATO, DE VÍCTOR MANUEL ARROYO

MARGARITA ROJAS G.
Universidad Nacional

La locura del loco se reconoce en sus palabras (...) todo el inmenso discurso del loco se resolvía en ruido, y la palabra no le era dada más que simbólicamente, sobre el teatro en el que se adelantaba, desarmado y reconciliado, puesto que allí sostenía la parte de la verdad con la máscara.

Michel Foucault, *L'ordre du discours*.

La política es algo descabellado que invierte el mundo. Los que se dedican a ella, se vuelven risibles, no obstante sus buenas intenciones. Risibles, sobre todo, por su forma de hablar. Así, la constitución del partido de un candidato se convierte en un espectáculo cuya contemplación gozamos nosotros, sus espectadores. Lo más evidente a la primera lectura resulta la sátira del político. Esto se logra no sólo por el carácter cómico de los personajes sino y, sobre todo, por su forma de hablar. Pedro Pérez y sus copartidarios se organizan con la abnegada misión de salvar la patria. Se trata de una guerra santa, una cruzada, que implicará cortar las cabezas necesarias, como antes el barbero cortaba sin misericordia el pelo de sus clientes. Pero la barbería se llama «La democracia» y el método utilizado por el barbero para conseguir la adhesión de sus clientes es el terror: estos son amedrentados en la silla de la barbería con la navaja en sus cuellos y obligados a firmar la hoja de adhesiones.

Ironía del texto sobre sus propias figuras, lo cual se logra todavía con mayor eficacia, como es lo propio de otras comedias con las que se emparenta esta

-El candidato de Gagini- por medios lingüísticos. Y son bastantes a los que se recurre con el fin de producir un efecto de comicidad. A la variedad social que representan los actores de la comedia —diferentes oficios, personalidades, nombres, edades, sexos— corresponde la afectación y la solemnidad de doña Salvadora, el modo enojado de hablar de Totolate, el tono jovial del Cliente III, el «hablar extremadamente pausado y ceremonioso» de don Expedito, etc.

Pedro Pérez y sus correligionarios comparten ideales y una forma de hablar enfática, entusiasta, altisonante y, sobre todo, exhortativa. En su abigarrada diversidad todos quieren salvar a la patria y, para ello, deben exhortar y persuadir. La comicidad se logra parodiando el discurso político que todos despliegan con sus diversos estilos. Desde el inicio, con el discurso que lee el barbero, llamamiento a la acción con el que logra entusiasmar a otros que, como él, ansiaban ponerse al servicio de bien social. La exhortación, verbal, invoca la acción, política, y el lema adoptado para el partido es «Acción con reflexión». La oposición entre hablar y hacer a que alude la divisa del nuevo partido resulta también sutilmente ironizada cuando toda actividad de los nuevos políticos no es otra cosa sino hablar.

El discurso político pronunciado por Pérez y los otros correligionarios es parodiado también mediante los abundantes juegos de palabras: el candidato, por ejemplo, manifiesta en las primeras líneas de su discurso inaugural: «Me he decidido a tomar un decisión decisiva»; frente a doña Salvadora y don Expedito Totolate expresa: «Bien me parecen los ideales salvadores; pero hay que hacerlos expeditos»; Pérez sugiere que, así como las estadísticas indican la ausencia de analfabetos, se debería agregar la de anabachilleres. El discurso político también es risible en su afán de parecer «culto» a fuerza de incluir latinajos.

Una vez que el barbero ha abierto el telón de su nueva tienda política con la lectura de su proclama y ha logrado recolectar las adhesiones de sus clientes, empiezan a llegar los entusiastas partidarios. Da inicio la función, es decir, la constitución del partido, momento central de la historia y la representación. Entonces, espectáculo, fundación del grupo y discurso político se hacen uno solo, teatro que representa verbo y verbo que hace el acto. Primero se escoge el lema, luego el nombre, se escogen los colores de la bandera, se redacta el programa y, finalmente, se seleccionan los candidatos. Una vez definidos todos los signos que decretan la existencia del grupo, empieza la campaña plaza pública. El grupo existe porque ha sido nombrado, bautizado, identificado.

Sólo que este proceso de denominación es el que nos provoca la risa, porque el habla de los personajes es invertida, propia de un mundo al revés, demente: la locura procede de un deseo de transformación de lo que está mal. Para los

partidarios de Pedro Pérez la salvación de la patria se logrará adoptando medidas completamente insensatas. Insensatas desde nuestro punto de vista, lectores y espectadores, polo de la cordura.

El proceso político de Pedro Pérez se trunca por su segunda declaración que, en su «mundo al revés», equivale a una pérdida de la razón, aunque para nosotros vale por un llamado a la sensatez política. Con su segundo discurso, el candidato muestra que mantiene su intención de participar en la actividad política. Sin embargo, resulta interrumpido por Totolate, voz suprema de la insensatez y quien, después de una breve negociación con la que intenta volver a Pérez a su proyecto original, termina como nuevo candidato del partido Demócrata Intransigente.

Pedro Pérez resulta ser entonces dos personas distintas y vivir tres momentos diferentes. Un primer tiempo, implícito en el desarrollo de su transformación, cuando era barbero antes de enloquecer. Luego, cuando decide intervenir en la política y se convierte en candidato. Finalmente, cuando, sin renunciar a la política voluntariamente, vuelve a su oficio anterior. La participación política entonces se hace equivalente a la locura y el proceso total de la transformación del protagonista establece, con los tres tiempos diferenciados, una especie de marco, constituido por los dos lapsos de cordura en la vida de Pedro Pérez. Este marco encierra una parte central, la locura, de dos formas: por la posición que ocupa dentro del sintagma diegético y como acontecimiento principal.

Si imaginamos espacialmente esa estructura formada por las coordenadas temporales y diegéticas, podríamos hacer la correspondencia con el lugar donde se desarrolla la pieza: el teatro —donde nos encontramos sus espectadores, es decir, la cordura— envuelve el escenario, espacio de la locura.

Pensemos, además, que de nuestro lado se encuentra también la parte «real» del mundo, frente a la ficción que contemplamos en las tablas. Sin embargo, en el momento de apagarse las luces, nuestra realidad deja de existir momentáneamente para dar paso a la encarnación de los nuevos seres, que se convierten en los reales, mientras que nosotros permanecemos, inexistentes, en las sombras de la sala del teatro.

El paso de la realidad a la ficción y el de la locura a la cordura se representa en la pieza de Arroyo con el cambio de vestimenta del barbero cuando deja de ser candidato y vuelve a su oficio original. Vestimenta, disfraz, máscara: presencia constante del enmascaramiento y el equívoco, juego entre el ser y la apariencia, tema siempre presente en el teatro, y que agrega otro significado más al texto al aludir al asunto más general de la identidad, al ser el vestido la forma visible del hombre interior. La parodia constituye, dice Propp, «el instrumento para desnudar la

inconsistencia interior de lo que se parodia. Sin embargo, la parodia de un payaso revela no el vacío de lo que es el objeto de la parodia sino la falta en él de las cualidades positivas que él imita»¹. Cuando se va su último cliente, con el que ya no desea conversar sobre política, Pedro Pérez despega la propaganda de las paredes de la barbería y se despoja él mismo de la gabacha. De candidato pasó a ser barbero y, finalmente, un hombre común y corriente, con un sombrero y un paraguas. El hombre sensato enmudece, el ruido queda con los locos del desfile político mientras cae el telón. El espectáculo teatral construye los signos de la realidad, sólo que esta pertenece a una mayoría de locos y los pocos cuerdos, callan.

1. V. Propp, *Comicidad y risa* (1976), edición en italiano: 1988) 74.

II. HOMENAJE A CARLOS RAFAEL DUVERRAN

Sesión plenaria del 28 de setiembre de 1995

PARA EL POEMA DEL POETA CARLOS RAFAEL DUVERRÁN

JORGE CHARPENTIER

No sé por qué se me ponen las agallas a bendecirte o a maldecirte, aquí en esta mañana de las heredias-heridas hondas que se calcinan de por sí, y a pesar nuestro, poeta, Carlos Rafael Duverrán, enemigo de mi búsqueda y cómplice de nuestra conquista.

Pero te quiero por el aire que descuentan tus pulmones de alma, aquí, y en punto vivo, porque no has hecho lo posible para que te olvidemos:

*Da tu respiración y tu espíritu libre a la tarde soñada, dirigida;
sé para mí siempre presente: el ayer rescatado, la no-muerte,
el fulgor detenido de inmortales entonces,
como un lienzo feliz que despertara
un instante a sufrir entre nosotros (12)¹.*

El poeta, tu poeta, nuestro poeta compartido, además y a pesar de todo, tiene mucho que ver con Rimbaud y sus infiernos. Ambos descubrimos al tiempo mismo, que nada, nada que dijéramos era nuevo. Lo esperanzado era la voz, el cómo, el aliento detestar entre frontera y guerra. Nos dio igual la sociedad en la que nos pusieron los dioses a morir y nacer o a ser humildes orgullosos de nuestro poema.

Nuestro poema fue haberlo dicho. Dicho contra todos, porque todos se pusieron a nombrar las cosas por sus nombres, y nosotros nos pusimos a nombrar las cosas por sus heridas:

1. Los textos citados pertenecen a los poemas de Duverrán de *Estación de sueños* (San José: Editorial Costa Rica, 1970).

*Apúrate a sorber con gesto clásico
la copa de agonía, como se debe;
esta es tu noche de albur y de trance.
Y cena el pan y el vino con los tuyos,
y cuídate en esta hora
de no entregar por nada lo que mucho has amado (22).*

El poeta es un caso solitario que se revuelca en la luz. Aturdido, busca sombras, claroscuros, detalles de árboles fuera y árboles dentro.
¿Para qué decirme a mí lo que tú sientes? Yo sé lo que sientes:

*No vinimos a vivir,
no es verdad que vinimos a vivir en la tierra.
Sólo vinimos a cuidar una flor.
Sólo vinimos a cantar una canción cualquiera.
Desaparecemos
demasiado pronto (42).*

Pero tiene que ser verdadera la espada como palabra.

Estamos vivos, Carlos Rafael Duverrán. Vivos. Hechos de una materia que casi nadie tiene: el acero que hace filosa la palabra y reconstruye a pedazos los nuevos universos.

Pero estamos solos. Los poetas estamos solos.

«Decepción con reclamo»²

*A nadie le interesa la poesía,
ni a los poetas
ni a las madres de los poetas
ni a los maestros tristes de los poetas.*

*Nadie quiere ser fornicado por metáforas
y menos por versos hechos a medida y corazón.*

2. Los poemas titulados «Decepción con reclamo», «El otro» y «Fraterno permitido», fueron escritos por el autor para esta ponencia. Hasta el momento de la lectura de este texto, se encontraban inéditos.

*Nadie quiere tener entre las manos
ese hierro quemante del poema.
Todos huyen cambiando las palabras
y alegres
las vuelven arroz
de membrillo recitable.*

*Nadie quiere a los poetas.
Son detalles punzantes
que mejor no mirar.*

Nadie quiere poesía: les parte el alma.

*Nadie quiere a mi poeta,
payaso y metonimia de la luz.
Nadie quiere a mi poeta,
albatros sin marino.*

Nadie quiere este montón de alegre soledad.

*Seguramente ustedes equivocaron los sueños
o yo equivoqué los míos.*

Casi me cuesta, después de esto, reconstruir el ansia de tu muchacha en la Estación de sueños, pero debo hacer algo para que siempre regresen las amigas palabras a salvar nuestros enemigos sentimientos.

¿Qué no dijimos?

Dijimos muy poco Carlos Rafael Duverrán. para tanta alma abierta que se nos hizo ventana oportunamente.

La muerte es un error de la palabra. Tú la llamaste:

Jueves Santo

(En el campo de batalla)

*Todo estaba tal vez ya decidido. Los amigos no están,
y la última carta quizá no fue expresiva.*

*Jueves, la noche. Mañana, un día más de tregua,
tal vez de paz, pero esto ya nada significa.*

*De nuevo ha de caer un fruto hacia la tierra
por los hombres, por todos
los que disfrutaban de la tarde, del mar, de los caminos,
por los que todavía pueden esperar.*

*En la avanzada. Solos. A merced del oscuro.
El aire huele a infancia, a madre, a tantas cosas
lejanas y absurdamente vivas sin embargo.
Era entonces la paz, la oración en la noche.
Pero esto ahora nada significa.*

*Quizá sobre la tierra
no tengamos ya un sitio sólido y seguro
porque hicimos un dios de la mentira.
Sin embargo, mañana es Viernes Santo,
y acabamos tal vez de escribir la última carta (25).*

La vida es un error de la esperanza.

**¿A quién pedirle paz, entonces, esta mañana en la que te presencio y obligo
a poema mío?**

*Porque somos breves
como las luciérnagas,
que sólo vinieron a danzar
y a lucir un instante apenas.*

*Como ellas
brillamos un momento,
y nos apagamos
a lo largo del río (42).*

**No eres un poeta sobrio. Eres dionisíaco libre y vital. Te consume el ansiar
la posesión de la belleza y del amor y de la muerte del amor:**

*Y sin embargo, el mundo
será maravilloso,
aunque no podamos verlo (39).*

En esta mañana de heredianas-heridas, yo te canto:

*No te quedes quieto.
inventa el aire
para salir de la angustia
del poema.
Los poetas
somos ángeles varados
en el centro de la orilla
de una isla.
Los poetas somos.*

¿Y sabes, Carlos Rafael Duverrán, lo que puso mi perro en carta sobre la almohada?

El otro

*Mi perro,
cuanto más viejo se pone
más se pregunta
por qué no puede
hacer poemas.
Yo le digo que él es el poema.
Entonces, pone sus orejas
mirando hacia las nubes
y cree en la muerte.*

Por eso creo que en el lomo de tus libros está tu carne abierta y ávida, y en mi lomo, tu poesía cabalgando como animal de estrellas.

De la sombra nace el poeta. No hay parto más absoluto, ni agradecimiento más grande:

*Es así, madre, el tiempo.
Pero tú, madre, no cambias
con los años, ni envejecen tus manos,
y mis sueños tienen aún en ti su nacimiento.
Tu juventud acude como antaño a mi vida
y el color de tus ojos es el mismo color de la ternura (33).*

*Madre, este poema
debiera estar henchido
de sustancia celeste y palabras de trigo.
Como una pura llama
o asombrado de estrellas un luminoso río.
De radiante silencio
creado como un fuego,
como una espada viva
de evidencia profunda y metal de grandeza,
este poema.
Porque un día creaste
con dolor y ternura
lo que en mí vive y cante
y esplende cada día con la aurora en la tierra.
Y estás en mi palabra,
y dulcemente se oye tu voz en lo profundo
de todos mis poemas (60).*

Sin embargo, nada de madre y nadie de madre intuye la lucha de sombra y luz que sigue al parto y al recuerdo del dolor. Sólo el poeta nacido, nacido poeta, puede decirlo. Para esto se tienen que orillar a lo largo de la vida todos los sacrificios; pobres y miserables sacrificios que se acuestan, se encaman con la sociedad. ¿Es entonces tan cierta la pobreza unívoca que dice que poeta y sociedad se hacen dialógicos en el universo lírico? Mentira. El poeta es un solitario de soledades y de cárceles. Propias. Vive su vida. Muere su muerte. Es madre de su poema.

Que no me digan a mí sobre la estatura de la palabra. La palabra crece y ramifica si continúan las madres interiores del poeta pariendo flores.

Aquí me quedo, suelto y audaz sobre montañas inventadas por los cielos. Con los árboles girando, con el poeta loco y auténtico que se despide, por el momento:

*Ser un instante para siempre.
Ser un instante el corazón de todos,
sentir toda nostalgia que bajo las estrellas
enciende cielos muertos alrededor del fuego
(...)*

*Ser un instante que no acabe
como el grito que sigue y que no muere,
aunque el dolor que lo creó desaparezca
y ya no se recuerde (75).*

Yo le pido al mundo, en esta herediana mañana de heridas hondas, no manchar la palabra del poema con el vidrio opaco de los significantes. Todo es significado. Todo esto significa. Si no, no valdría la pena mirar el alma, transcribir el alma. Hoy celebramos la vida y la eternidad del poema, y de cuerpo presente y resurrecto, al poeta Carlos Rafael Duverrán, a quien abrazo con este poema:

Fraterno permitido

*La amistad se parece a la montaña.
al nido pequeño
y al dedo meñique
del agua que canta.*

*No quiero ser humilde
para decir mi nombre
si es que mi nombre se une a tu silencio.*

*Si tú callas
todo se hará coro
cuando yo te diga
sin alzar la voz.*

*Soy el amigo
que andas tú por la memoria.
Eres el amigo
que anochece en corazón cada mañana.*

*Somos los dos,
sujetos a un árbol siempre fruto.*

Abrazo tu mano sobre mi lágrima.

*Tú sabes de mi ropa sin compañía
y de mi muerte advertida de soldado.*

*Tú sabes que hay que volver a empezar
y que los senderos son para los nombres.*

LA SOLEDAD DE LOS CENTAUROS

(Los trabajos del poeta y el filólogo)

CARLOS FRANCISCO MONGE
Universidad Nacional

En vida, Carlos Rafael Duverrán (1935-1995) fue poeta y filólogo. Unió una vocación con una profesión; y me ha parecido oportuno delinear aquí algunas relaciones entre dos actividades que con frecuencia son artificialmente separadas. La premisa es muy simple: toda elaboración conceptual es creadora, y la fuerza de la imaginación no es sólo fantasía y ensueño.

Entre 1953 y 1981 nuestro poeta publicó ocho libros de poesía: *Paraíso en la tierra*, *Lujosa lejanía*, *Ángel salvaje*, *Poemas del corazón hecho verano*, *Vendaval de tu nombre*, *Estación de sueños*, *Redención del día* y *Tiempo grabado*. Mientras tanto, primero como estudiante y luego como profesor, Duverrán también desarrolló la actividad de la filología y la crítica literaria: su tesis de grado sobre la poesía de Miguel Hernández es un ejemplo de inteligencia analítica; su antología *Poesía contemporánea de Costa Rica* ha sido, durante muchos años, libro de referencia; y sus estudios sobre las letras nacionales tienen la utilidad y la claridad de los maestros.

Muy propio de su temperamento, Duverrán adoptó después de 1981 un inquietante silencio literario; y no fue sino hasta 1992 cuando publicó en una edición casi furtiva, un pequeño libro de poemas que tituló *La bruma clandestina*. Entretanto, en su mesa de trabajo ya danzaban los poemas de su último libro: *Piedra de origen*¹. En ellos el poeta consiguió tres cosas importantes: por una parte, consolidó la facultad crítica en torno a la historia presente; por otra, consiguió

1. Ya lo ha publicado la Editorial de la Universidad de Costa Rica, en el tomo antológico *Tal vez en dura tierra. Obra recobrada (1953-1989)*, con prólogo de Antidio Cabal (1993). Cuatro días antes de iniciarse el VI Congreso Nacional de Filología, Lingüística y Literatura, en el que fue leída esta conferencia, Patricia Buján, la viuda del poeta, me comunicó que además de esas obras Duverrán dejó listo un nuevo libro de poemas, otro de narraciones, y una inconclusa obra de teatro.

acercarse a los valores de una conciencia posmoderna que ha estado surcando las letras y las ideas contemporáneas de Costa Rica; y en tercer lugar, empleó el antídoto de la poesía contra el lenguaje contaminado del poder.

Uno de los rasgos que se destacan en la poesía última de Carlos Rafael Duverrán es la crítica a la interpretación unitaria de la historia. Las explicaciones únicas y de una sola dirección, propias de la razón aristotélica, y en general del pensamiento positivista, poco o nada tienen que ver con la imaginación liberada que el poeta quisiera. En *La bruma clandestina* se encarna una antropología del recelo, y al mismo tiempo la búsqueda de una legitimidad, frente a los discursos establecidos y monológicos. Esta postura, sin embargo, no siempre escapa a esa lógica binaria de nuestros tiempos, porque a los valores de las sociedades modernas (cuyo emblema es la sociedad cesarista de las urbes), opone el poeta las virtudes de un tiempo primordial, y un conocimiento mítico.

Si bien frecuente, y hasta tópica, la oposición entre un mundo arcádico y un mundo degradado tiene que ver en nuestro caso con la descreencia en los valores establecidos por la sociedad moderna. Ante el concepto lineal de la historia, característico de la racionalidad ilustrada —de la cual nosotros continuamos alimentándonos—, los poemas son una forma de transgresión, al refugiarse en una vuelta al pasado mítico, y al levantar su voz contra las principales manifestaciones del poder logocéntrico: la crítica a los reglamentos, a los decretos y a los estatutos. Es decir, a la palabra convertida en monolito. En sus meditaciones sobre el lenguaje, Platón distinguía entre una retórica del engaño y la lisonja, y una retórica de la verdad, del saber, y sobre todo del diálogo. Pues bien, en los poemas de Duverrán es visible esta huella platónica, no sólo por el afán de alcanzar un mundo absoluto de felicidad, sino por la refutación a los sofismas del discurso político. Es que el poeta ya ha visto una secreta relación entre los lenguajes impíos, la tecnocracia y las instituciones autoritarias.

A mi modo de ver, el origen de esta suerte de escepticismo cultural se debe a un complejo fenómeno, que por lo pronto habría que denominar un «cansancio de la razón», y con él un alejamiento del saber científico. Una vez más, la renuncia a una interpretación oficial de la historia. No podría decir, ahora, si es o no es una propuesta atinada y oportuna; pero sus alcances ponen en entredicho los discursos únicos. La reacción del poeta es buscar los valores primordiales de la vida original; es decir, de aquellas relaciones con el mundo desprovistas del artificio, las jerarquías y el hostigamiento. Si bien son conceptos muy generales, y producto también de esa lógica binaria propia de la racionalidad moderna, lo cierto es que este afán por recuperar un mundo inaugural no quiere otra cosa que cambiar

la linealidad de la historia y del saber tecnocrático; es decir, pasar de la historia unitaria (la progresiva) a la historia diversa, que admita incluso una visión circular (o cíclica) de los hechos.

En la simbología de *La bruma clandestina* y de *Piedra de origen* el mundo es un enigma; es decir, una incógnita. La ciudad, por ejemplo, es niebla o laberinto. Los paraísos, los ángeles salvajes, el corazón hecho verano, las estaciones o la redención del día de los otros libros de Duverrán, han tenido que esperar otra ocasión y tiempos más propicios. Esto no contradice, sin embargo, el afán de retornar a un mundo primordial; es, más bien, una toma de conciencia y de posición: ante los significados ocultos o escamoteados, el poeta no tiene más remedio que inventarle nuevos sentidos a la realidad.

Entre otras cosas, esta respuesta lleva a la apología de la afectividad; es decir, al individualismo frente al absolutismo del Estado. Mucho se ha hablado de la doble condición del artista en la sociedad: por un lado, de su soledad creadora; y por otro, de la solidaridad que compromete su obra con la comunidad. La poesía de Carlos Rafael Duverrán no es bullanguera ni expansiva; prefiere la habitación a la plaza pública; el oratorio al púlpito. Esta especie de voto de discreción resulta ser, paradójicamente, una protesta contra la imposición y el chillido. La cultura del grito está en la arenga de plaza pública, en los carteles publicitarios, en las instalaciones militares, en las pandillas, y en toda la parafernalia del espectáculo comercial. El poema es, más bien, clandestino, alejado de la tribu, solitario como los mitológicos centauros. Por una vía cercana, esto lleva al poeta a un refugio ideológico —reivindicar el arte, frente a las formas del poder—, y a una opción personal: elegir la palabra como tabla de salvación. En efecto, el retiro y el silencio íntimo son los ámbitos propicios del artista; son el último reducto desde el que la imaginación creadora examina el mundo, habla de él; y el testimonio de toda esa experiencia es el poema. Lo innegable es que este refugio en el mundo de la intimidad personal tiene que ver con un principio de emancipación de los poderosos sistemas establecidos; y uno de sus gestos es contraponer un nuevo lenguaje; es decir, reivindicar un discurso libre y creador. Al defender su territorio, el de la palabra, el poeta se defiende contra las diversas formas del poder; y así contribuye a la diversidad en la construcción e interpretación de la historia.

Ofrecer otro discurso es proponer otra forma del saber. No olvidemos que *λόγος* en griego es al mismo tiempo 'palabra' y 'conocimiento'; es decir, afirmación, proverbio, oráculo, conversación, argumento, fábula, inteligencia, buen sentido, pensamiento; todo ello reunido en dos sílabas mágicas. Más que por su etimología, esta relación entre *palabra* y *saber* marca la diferencia principal para

acercarse a la realidad. La respuesta al «cansancio de la razón» es la duda ante el saber científico, y una vuelta al saber mítico. Ante estas alternativas, un poeta contemporáneo que descrea de los sistemas políticos (por anquilosados y corruptibles), del discurso sofístico, o de la tecnocracia, no halla otra opción que un regreso a los mundos originales, quizá perdidos y olvidados en el tiempo, pero seguramente más confiables y dignos. Desde luego, esta respuesta también es *ideológica*, pero responde a un movimiento más general de la época: a una especie de *conciencia de la regeneración*, que bien podría abarcar movimientos y tendencias tan variados como el ecologismo, el despertar de los nacionalismos, la recuperación de las particularidades, la dignificación de una condición sexual, racial, social o cultural. Pese a la diversidad de sus orientaciones, objetivos y métodos, tienen en común la búsqueda de una legitimidad y un principio de emancipación. Y la poesía comparte esos afanes.

Lo que en nuestros tiempos parece haber cambiado, nos dicen los conocedores del tema, no ha sido tanto la manera de conocer el mundo, como el estatuto mismo del saber. En la «edad postindustrial», la de nuestra actual sociedad de consumo, el saber es una mercancía. Cuando en uno de sus poemas Carlos Rafael Duverrán dice:

*Aquí están de nuevo los publicistas
los propagandistas los publicadores
te solicitan cuentan contigo te adulan pero
te desprecian, juegan con el sentido común
les interesas como productor se burlan
de tu inteligencia vendedores administradores
de ofertas de esquemas de ideas de cosméticos*

no hace otra cosa que señalar la impiedad del comercio: tanto vales cuanto aciertes a acomodarte en las reglas del juego; y a quien se atreva a indagar otros caminos del conocimiento, le será vedada la convivencia con la tribu. Este pequeño razonamiento se les ha aplicado durante siglos a los exploradores de nuevas verdades y nuevas respuestas. En la sociedad contemporánea —y, desde luego, que estoy pensando en *nuestra* sociedad contemporánea, de aquí, el área metropolitana de Costa Rica, y de ahora— las actividades más calificadas y lucrativas son las tecnologías de rápido consumo (la industria de la informática, por ejemplo), que han llegado a formar un verdadero emporio del saber como mercancía.

En el discurso de los poetas es muy frecuente la aspiración a una lengua inaugural y libre. El saber intuitivo y las relaciones cordiales con el mundo primigenio

son, también, instancias del deseo de abarcar, de manera total, el universo. No siempre a sabiendas, el poeta se convierte también en ideólogo de la cultura. Su deseo de volver a la práctica de un saber mítico está movido por su rechazo al saber como mercancía.

No importan en todo esto quién está en lo cierto, sino qué juegos de lenguajes envuelven y condicionan las diversas formas de relacionarnos con la historia. Son numerosos, variados y en constante cambio esos juegos de lenguajes; en vez de la confianza y seguridad en un mundo racional, ordenado y jerarquizado — propio de los tiempos modernos— el poeta encuentra una nueva Babel, la de los tiempos contemporáneos, donde cada quien habla su lengua: el político, el pedagogo, el jurista, el predicador, el publicista, y él mismo. Ante ello, el poeta se responde:

*Este es mi laberinto, en él me tocó y así lo amo,
a pesar de su desamor por el arte y la verdad acuñada,
de su pasión por el oropel, por la falsa esmeralda
y el ámbar corrompido. Lugar de oídos sordos
y rostros fantasmales (¿adónde irán las palabras
sopladas justamente?) Este es mi laberinto.*

Lejos de ser un gesto de escepticismo o desencanto, esta respuesta es el reconocimiento de una nueva condición en nuestros tiempos: ya es imposible representarnos el mundo en forma unitaria y escalonada de progresos hacia una meta ilusoria de felicidad absoluta. Somos historia; y sobre ella no caben las perspectivas absolutas, ni la integración omnicomprendensiva.

* * *

Puede ser que en este principio de pluralidad esté la clave de la futura reflexión sobre el lenguaje y la literatura. Lo primero que salta a la vista es que hay tareas comunes entre el poeta y el filólogo. No me refiero a los resultados de cada una de sus actividades, sino a los problemas generales que se derivan de su trabajo. Ante la sociedad, somos trabajadores de la palabra: unos para inventarla, otros para examinarla, y otros hasta para juzgarla. Son muy pocas las ocasiones en que se advierte que nuestra labor va más allá de la seducción, el análisis o la corrección. A este mismo principio de pluralidad debería sumarse también la necesidad de vaporizar las diferencias en el trabajo de unos y otros. Todos aquí sabemos que la imaginación del crítico literario o del lingüista no es menor que la del artista de

la palabra. Esto nos permite desacralizar la imagen —de lejanísima procedencia— del poeta vate, o del artista situado en un pedestal. La nuestra no es una sociedad que esté para esas distinciones, que no consiguen otra cosa que mantener o edificar nuevas jerarquías.

¿Qué tareas, entonces, nos quedan entre manos? La primera de ellas es descifrar el discurso del poder, deslindando sus reglas y develando sus estrategias retóricas. La experiencia reciente de la huelga del magisterio costarricense puso en evidencia que la verdadera lucha no se dio en las calles y despachos ministeriales, sino en el campo del lenguaje: unos y otros movilizaron auténticas riadas de comunicados, conferencias de prensa, alocuciones televisadas y pronunciamientos públicos, asegurando contar con la verdad y la razón. Y en medio de tal barahúnda, ¿no le corresponde al trabajador de la palabra —llámese profesor de gramática, lingüista, comunicólogo o filólogo— buscar en el lenguaje las sombras y las luces; la transparencia y el ocultamiento? Por lo visto, el poeta suele refugiarse en la nostalgia de una lengua primordial, desprovista del ácido y la podredumbre; es una forma, diríamos, de responder al sarcasmo. Pero el filólogo no puede conformarse con ello. A la ética del poeta, el profesor de lenguas debe sumarle una pedagogía política. Si la nuestra, según se ha dicho, es una sociedad de la comunicación (de los 'mass media'), ¿cómo no examinar a fondo las posibilidades, opciones y consecuencias en el uso del arma excepcional que es la palabra?

Ya sabemos que todo comentario en torno al poder produce confusiones; una de ellas es asociarlo siempre al Estado. En el caso del lenguaje, sabemos que hay un discurso, especialmente complejo, asociado al poder político institucionalizado; pero junto a él hay otros discursos cercanos que lo recubren o lo complementan. El lenguaje de la publicidad es un ejemplo; el del protocolo es otro; el de la información periodística; el del saber tecnocrático; el de los fanatismos religiosos. Con esta enumeración no busco igualarlos; pero todos pretenden ser diálogo sin interlocutor, porque pasan por alto la respuesta y la conversación. Esos discursos son *poderosos* porque asumen el ejercicio del dominio y el privilegio, amparados en una legalidad, en una moral o en una competencia. Así, nuestra memoria se ha dejado llenar de unos hábitos y unos tópicos, fijados como tábanos en la piel de las palabras cotidianas. Son discursos que buscan la uniformidad y el asentimiento; y los *mass media* se han encargado de ello. La pluralidad de nombres con los que quisiéramos designar el mundo quedan, entonces, reducidos a unos pocos y abstractos conceptos: deber, éxito, salvación, eficiencia, progreso. Ahora comprendemos por qué el poeta siempre anda en busca de un lenguaje genésico e impoluto. Puede que sea una quimera, pero al menos pone en entredicho los sofismas de la unanimidad.

Como el del poeta, el papel del trabajador de la palabra consiste en reivindicar un discurso libre y creador. La distinción entre el poder imaginativo de arcana procedencia, atribuido al poeta, y la capacidad intelectual de los hombres de ciencia, es más artificial que real. Ni el poeta habla únicamente por boca de la inspiración, ni la actividad científica se rige solo por el axioma y la razón físico-matemática. Hay una imaginación creadora, producto de la reflexión y la elaboración conceptual; así como existe la fantasía poética, el recuerdo ancestral, y hasta las premoniciones. Todas son formas de conocimiento, y no podemos excluirlas del trato con la realidad cotidiana; y reflexionar sobre los diferentes discursos que nos envuelven en la actualidad es una aspiración a comprender cuánto hay en ellos de verdad, cuánto de hermosura, y cuánto de codicia. Vivimos en medio de numerosos y cambiantes juegos de lenguajes: los consumimos, los toleramos o los resistimos, a sabiendas de que son al mismo tiempo parte de nosotros, y ajenos a nuestras voluntades. Como en el amor, nadie escapa a sus ardidés y a sus maravillas.

Lo que no podemos hacer es callar. El silencio es una forma de complicidad, y lo menos indicado en estos tiempos es dejar para otro día el examen crítico de este teatro de circunstancias. Los poetas tienen su manera de percibir las alevosías de la palabra, y procuran limpiarla de esa herrumbre con la claridad y la caridad; y quienes estamos aquí sabemos que las palabras esconden muchos secretos y una excepcional movilidad histórica. Los dominios de la palabra abarcan todas las formas del saber: somos una cultura logocéntrica, y nada puede escapar a nuestra atención.

Una buena lección: el hábito de clasificar la realidad en entidades opuestas no siempre conduce a buenos resultados. En los libros de texto son separados el lenguaje ordinario del lenguaje artístico: ¿dónde están sus fronteras? ¿Podemos discernir entre el discurso político y el jurídico? ¿Hay maneras de distinguir el anuncio publicitario del arte de la seducción? Recordemos los poemas de Durruti: para el poeta la ciudad es una incógnita, un laberinto; para el gramático, un libro por descifrar. El mundo es un gran código; y cada momento de nuestra historia presente es un folio que hemos de leer, cotejar y examinar, como filólogos del tiempo. Los poetas cantarán.

III. LITERATURA

LA POESÍA DE HUMBERTO A'KABAL, POETA MAYA-QUICHÉ

SEIDY ARAYA SOLANO Y NORRY MOLINA QUIRÓS
Universidad Nacional

Esta ponencia se ocupa tanto de la poesía publicada como de la poesía inédita de Humberto A'Kabal, poeta maya-quiché, laureado internacionalmente, pero poco conocido en el medio costarricense. Esta exposición se desprende del prólogo a una edición de la obra del autor, que prepara la Universidad Nacional.

Nace el poeta en Momostenango, Totonicapán, Guatemala, en 1952. Hasta el momento ha publicado varias obras: *El animalero* (1990), *Poemas* (1992), *Guardián de la caída de agua* (1993), declarado «Libro del año» y galardonado con el «Quetzal de Oro» de la Asociación de Periodistas de Guatemala, y la que está por publicar la Universidad Nacional y a la cual nos referimos especialmente, *Puente de palabras*. Esta última antología ejemplos de algunos poemarios anteriores y de dos obras inéditas: *Piedra encendida* y *Hojas del árbol pajarero*.

A'Kabal fue pastor en su infancia; tejedor en hilo de algodón y lana de oveja hasta 1980, en su pueblo natal. Posteriormente, se trasladó a la capital, donde desarrolló labores obreras. Aunque sólo asistió a la escuela durante seis años, desde los trece es autodidacta en literatura universal.

El pensamiento posmoderno revalora, desde nuevas perspectivas, las literaturas alejadas de los cánones occidentales tradicionales; en ese contexto, la creación de poetas indígenas, en español o en su lengua vernácula, ha tendido a ocupar el digno lugar que le corresponde. Por esa razón, el valor de las obras de A'Kabal ha sido mundialmente reconocido: traducidas al francés, al alemán y al inglés; estudiadas en diversos congresos y encuentros internacionales de críticos y autores. Además, el poeta ha sido invitado por varias universidades, en Latinoamérica, Estados Unidos y Europa, para impartir charlas y recitales.

En este trabajo se estudia el extenso poemario bilingüe (español y maya-quiché), *Puente de palabras*, de más de doscientos poemas breves, agrupados en

cinco partes: «Hojas con plumas», «Hojas y llovizna», «Hojas y luna», «Hojas rotas» y «Hojas, sólo Hojas».

A lo largo del texto, se observa una transformación paulatina de las actitudes que asume el yo poético, en relación con el mundo natural y social; estas variaciones son coincidentes con las divisiones que el libro propone. Por lo tanto, este análisis se organiza en función de esos apartados y culmina con una síntesis de las isotopías recurrentes en el poemario como globalidad.

Es así como en los cuarenta y nueve poemas de «Hojas con plumas», el yo poético asume, en primera instancia, una actitud contemplativa frente a la naturaleza que lo rodea:

*La voz de los pájaros
se deja caer
desde las ramas
hasta el corazón de los manantiales,
y el agua canta*

Así, el yo poético integra lo humano —el corazón, la voz, el canto— a un entorno natural seguro y apacible. Se funden los elementos puros entre sí —el agua, los pájaros, las ramas— y se intercambian los atributos humanos y naturales. Esta imagen armónica adquiere dinamismo gracias al uso de la perífrasis verbal («se deja caer») y de las preposiciones («desde» y «hasta») que orientan la dirección del movimiento.

Aflora ya en este poema una isotopía importante a lo largo de todo el libro: la unión del sujeto lírico con los elementos naturales y cósmicos. Se reconoce la naturaleza guatemalteca: la vegetación, ciertos animales, los pájaros y el agua, cuya música parece escucharse:

*Al chowix
le gusta mirarse en el agua.*

*Mete el pico
y bebe su propio canto.*

La actitud contemplativa del yo lírico frente a la naturaleza posibilita la expresión de la subjetividad, fundida con imágenes de algunos animales, presentes en la concepción indígena de lo ecológico, simbólico y esotérico desde las

épocas precolombinas. Por ejemplo, además de los pájaros, encontramos los felinos, los venados y los murciélagos; así:

*Otras veces soy jaguar,
Platico con el sol,
corro por barrancos,
juego con la luna,
salto sobre peñascos,
arranco estrellas
trepo montañas.
y las pego a mi cuerpo.*

*Miro más allá del cielo,
Mientras muevo la cola
más allá del agua,
me echo sobre el pasto
más allá de la tierra.
con la lengua de fuera.*

En este poema, las palabras introductorias, «otras veces» establecen un nexo y una continuidad con otros, donde el hablante es gavián o nido. Este tipo de poemas proponen la identificación del sujeto con diversos estratos terrenales y cósmicos -el sol, la luna y las estrellas-, que sugieren una especie de vuelo iniciático. Dado que hay una unión de ese sujeto con la naturaleza, es requisito indispensable, la utilización de la forma verbal «soy». Luego, al predominar los verbos de movimiento, «corro, salto, trepo», se realiza la metamorfosis y se propicia la transcendencia hacia lo cósmico, la comunidad así alcanzada es tipo familiar y lúdica, con una gran cercanía y sin solemnidad; de ahí la presencia de términos como «platico, juego, muevo la cola».

Aunque este poema ilustra lo que en nuestra concepción occidental del mundo parece una metáfora -en el sentido de que transporta el significado propio de una palabra a otro significado, en virtud de una comparación que sólo existe en la mente-, es necesario recordar que dentro de la visión de mundo indígena se está ante la consumación de un hecho -la transustanciación en el alter-ego-. Entonces, el poeta no opera únicamente sobre la sustancia del lenguaje, sino también sobre la referencia; de esta manera, el sujeto lírico puede decir: *soy un jaguar* y asumirse como tal. Por consiguiente, las categorías de análisis de la retórica poética occidental no se ajustan plenamente al sentido profundo de estos poemas.

Esta concepción globalizante del mundo maya-quiché aproxima elementos distintos en un gesto unificador y señala la cercanía del referente; como consecuencia se produce la fusión de imágenes aparentemente contradictorias, a la luz de la teoría sobre las figuras poéticas, porque la metáfora adquiere, a menudo, sentido metonímico:

*El quetzal
es una rama,
que desprendida del tronco
de su árbol
se arrastra por el aire.*

En un cuadro móvil de gran belleza plástica, que muestra la fusión entre lo vegetal y lo animal, lo que parece una metáfora, *el quetzal / es una rama*, se convierte en una sinécdoque, puesto que la rama es parte del árbol y éste a su vez, se halla en un nicho terrestre y aéreo.

El uso de la sinécdoque abunda en los subtítulos, por el uso de las palabras *hojas* y *plumas*, en sustitución de los pájaros y los árboles mismos, en estrecha relación con el *arte poética* de A'Kabal:

*Tengo una montaña en la cabeza,
sólo escucho cantos de pájaros
y gritos de animales.*

En los apartados siguientes, esta imagen se transmutará en la canción del poeta, de acuerdo con una tradición ancestral de los mayas-quichés, que asume en la palabra *cantor* el significado de poeta, dada la riqueza de su poesía oral y cantada.

La unión con la naturaleza inspira en el yo sensaciones de tranquilidad y de confianza. Sin embargo, se siente un dejo nostálgico y triste, sugerido por la llovizna, el predominio del gris, de los ambientes nocturnos, las sombras y la casi ausencia de colores. Este tono melancólico se relaciona con una actitud de evocación del pasado desde la perspectiva de un hablante adulto.

El recurso de la onomatopeya refuerza la isotopía del contexto y permite la irrupción espontánea de la lengua maya-quiché, mediante los cantos de los pájaros que enmarcan este apartado, así como los sonidos de las gotas de lluvia y hasta el silencio de las montañas.

Cantos de pájaros

K'up, k'up, k'up...K'urupup, k'urupup, k'urupup...

Ch'owix, ch'owix, ch'owix...

Saqk'or, saqk'or, saqk'or...

Ch'ik, ch'ik, ch'ik...Tuktuk, tuktuk, tuktuk...

Xar, xar, xar...

tukumux, tukumux, tukumux...

Tukur, tukur, tukur...

Klisklis, klisklis, klisklis...K'up, k'up, k'up...

Ch'ok, ch'ok, ch'ok...

Saqk'or, saqk'or, saqk'or...

Tz'unun, tz'unun, tz'unun...Ch'ik, ch'ik, ch'ik...

B'uqpurix, b'uqpurix, b'uqpurix...

tukumux, tukumux, tukumux...

Wiswil, wiswil, wiswil...

Tulul, tulul, tulul...

Así, en *Hojas con plumas* se desarrolla la isotopía del enlace entre el yo poético y su entorno natural, su referencialidad en determinado momento, mediante el predominio de la sinécdoque, de los verbos de movimiento y de las onomatopeyas.

En el segundo apartado, *Hojas y lloviznas*, el más extenso, con más de ciento cuarenta poemas, se hace evidente que la época evocada en la primera parte, es la infancia del yo lírico en su pueblo y sus montañas natales. Precisamente, se trata ahora de establecer un contrapunto entre el espacio original de sus raíces étnicas y la ciudad como sitio de la vida adulta y de confrontación cultural y social.

*¿Te has sentido triste
alguna vez por tu pueblo?*

Yo lo recuerdo siempre.

*Aquí me cuesta dormir
porque estoy lejos*

*y en las noches
es cuando más lo siento.*

Se observa una nostalgia por los días de la niñez, que involucraron la fusión con el oikos (ri tinimit, en quiché), entendido tanto como el hogar primogenio de encuentro con el círculo familiar íntimo, y como la posibilidad de integración cósmica. De ahí que el tiempo de la escritura se sitúa muchos años después de estas experiencias.

*Cielo verde,
montañas que amé sin tiempo*

*¡Cómo quisiera volver a ser niño!
Internarme en ellas
y quedarme allí para siempre.*

Esta segunda parte permite esclarecer las categorías témporo-espaciales, tanto de este apartado como del primero, porque aquí se pone de manifiesto que toda la primera parte fue una remembranza dolorosa de la infancia, evocada desde una madurez socialmente conflictiva. Se continúa la evocación y se ofrece una nueva dimensión temporal y espacial: el presente ciudadano.

El hablante continúa la ruta hacia su interioridad. A partir del reconocimiento de su espacio natural y cultural, el yo poético encuentra y afirma su identidad indígena y campesina.

*Hoy amanecí fuera de mí
y salí a buscarme.*

*Recorrí caminos y veredas
hasta que me hallé*

*sentado sobre un borde de musgo
al pie de una cipresalada,*

*platicando con la neblina
y tratando de olvidar
lo que no puedo.*

*A mis pies,
hojas, sólo hojas.*

En este poema, como en otros de *Hojas y llovizna*, son frecuentes los adverbios temporales y espaciales, *hoy, aquí / allá, lejos*, que subrayan la angustia ante el proceso de transculturación y despliegan la isotopía del viaje por los caminos de la interioridad. De ahí el uso de formas verbales como *recorrí, salí a buscarme*; y la presencia de imágenes de ríos, barrancos y veredas, en calidad de senderos para su sensibilidad. El color verde, asociado inicialmente al lugar seguro y tranquilo de la infancia, ahora es un verde marchito vinculado con la amargura.

En este momento vital, el yo poético reflexiona con tristeza sobre temas que lo incluyen dentro del conglomerado indígena marginal. Se sabe *otro*, con una lengua, una religión, una medicina, una tradición culinaria y unas costumbres distintas.

*El viento no puede
atajar un sueño.*

*La noche se hace luz
para el pensamiento*

*Yo vivo aquí
pero
pienso allá...*

Y el pueblo lo sabe.

Conforme se intensifica la mostración de la interioridad sufriente, se hace explícito el pronombre personal *yo*, que ya sin pudor se muestra. La noche, las sombras, el sueño, sugieren el aislamiento en la ciudad, la cual no recibe atención como exterioridad, como paisaje. Interesa, sobre todo, como espacio de reflexión sobre la identidad buscada. De esta manera, se puede establecer una identificación positiva entre el alma del yo poético con las sombras, la noche y la oscuridad, que deparan la neblina y la llovizna.

La figura predominante es, entonces, la antítesis entre la imagen del pueblo como espacio de las raíces, sitio de origen y la ciudad, como espacio presente, de soledad y confrontación cultural y social. La necesidad de afirmación de la

identidad del hablante se manifiesta en *Hojas y llovizna* bajo la isotopía del viaje espiritual del yo hacia su interioridad. Por esa razón, esta parte concluye con un poema en maya-quiché titulado «Ri Tinimit» ('El pueblo').

Una vez que el yo poético ha logrado la afirmación de su identidad, inicia la búsqueda de la trascendencia en la experiencia amorosa, isotopía fundamental en los cincuenta poemas de *Hojas y luna*. Aquí el sujeto lírico se vuelca hacia el tú, hacia la amada -Mayulí- que se relaciona con los elementos naturales: la luna, las hojas tiernas, el agua, las palomas. El amor mismo se parece a las raíces telúricas, a la fuerza vital:

*Hace tiempo,
mucho tiempo
que yo te amo
con ese amor escondido
de las raíces que aman
con toda la fuerza de la tierra
hasta reventar en flor.*

Predomina un abordaje sentimental del delirio amoroso; otra vez el espacio natural es oscuro, hospitalario y acoge, como en la infancia, al yo poético:

*Y comenzamos a caminar
buscando el barranco
donde hace su nido la noche
hasta que encontramos su ombligo.*

En general, se sublima el encuentro erótico. Hay un solo poema más explícito en este sentido, que percibe el cuerpo femenino a partir de la cosmovisión indígena:

*Ollas recién horneadas
olorosas a barro,
tus nalgas.*

*Un murciélago
con la boca cerrada,
pegado a las ollas.*

Se agudiza la percepción del tiempo en relación con la capacidad humana de recordar, porque el encuentro es siempre fugaz, y se convierte en un desencuentro. La soledad y el recuerdo acosan *siempre*, hasta que se personifican y adquieren ribetes simbólicos.

*Siempre,
siempre
detrás de mí.*

*Hasta conoce
el camino de mis sueños.*

*Me detengo,
le ayudo con su carga.*

*Y el Recuerdo
calma su sed
bebiéndose mi llanto.*

La isotopía de la trascendencia en lo amoroso se trata desde los parámetros de la visión indígena; es por ello que se inicia con un poema en maya-quiché mayulí y termina con la versión en lengua indígena, de un poema alusivo al encuentro sexual.

Luego, el yo lírico ensaya una nueva forma de trascendencia, en *Hojas rotas*; en estos veinte poemas, el sujeto se amplía en un nosotros y se integra con sus hermanos indígenas. Hay una conciencia explícita de su marginalidad silenciada; se sabe el «otro» frente a los dueños blancos de la tierra y la palabra. Establece una contraposición social, económica y religiosa frente a los conquistadores de su tierra.

Aquí era el paraíso.

*Maíz, trigo, frijol;
no había fruto prohibido,
las cubiertas eran mudas.*

Je'likch'umil y Kowilajche'

*hacían el amor sobre la hierba
y se cubrían con el cielo.*

*Hasta que hablaron
las serpientes:*

*prohibieron los frutos
y se repartieron entre sí
el paraíso.*

La presencia del trágico despojo milenario, el dolor de la miseria, estructuran la isotopía de este apartado: la adhesión del yo a la comunidad indígena y marginada. La situación social crítica del grupo impone limitaciones fundamentales a la realización personal y colectiva e impulsa el tono de denuncia:

*Esa historia
no la cuento:*

la lloro.

Los elementos naturales como el sol, el vuelo y el canto de los pájaros, la sombra, se perciben ahora en función del tema social, cuya urgencia no se puede soslayar. Los rasgos antipoéticos, que habían asomado en los apartados anteriores, aquí adquieren carácter de protesta ante un mundo que se rechaza.

Este estado de cosas inspiran en el yo poético un deseo de ser útil a su pueblo. Descubre que puede hacerlo desde el oficio literario. La voz del poeta deviene palabra liberadora e insufla vida al pueblo despojado:

*La voz de los pueblos
son sus cantores:
un pueblo mudo
es un pueblo muerto.*

Esto conduce, al final del libro, en «Hojas, sólo hojas» al planteamiento en cinco creaciones de un arte poética que concibe la poesía como un fuego compartido y estimulante del amor por la vida.

*El poeta
debe llenar vacíos
y crear espacios.*

En conclusión, los diferentes apartados del poemario, recurren a parámetros propios de la cosmovisión indígena para construir las isotopías. Se seleccionan diversos elementos naturales propios de la ecología guatemalteca desde los tiempos precolombinos, los cuales adquieren ciertos matices semánticos, de acuerdo con el tratamiento de cada isotopía.

El libro, como globalidad, presenta un viaje del sujeto en busca de su identidad individual y colectiva, que implica el aprecio de su entorno natural, el conocimiento de la historia de su pueblo, el encuentro con la experiencia amorosa, el compromiso con el destino de la comunidad indígena y el arribo a la comprensión del sentido social y de realización personal que implica el oficio poético.

IDENTIDAD NACIONAL Y TRADICIÓN LITERARIA EN LA VANGUARDIA NICARAGÜENSE¹

FLORA OVARES
Universidad Nacional

La construcción de una identidad mestiza en la literatura es una preocupación central del movimiento de vanguardia nicaragüense; en este intento, la poesía vanguardista se sitúa en la polémica entre «nacionalismo» y «cosmopolitismo», considerada por algunos como la más constante y compleja en la historia de nuestra cultura². La respuesta nicaragüense parece poner en práctica la inversión, sugerida por otros grupos de vanguardia, de los mecanismos de importación y copia de modelos para incorporar y elaborar creativamente la herencia cultural occidental³. Además de desplegar las categorías abstractas del pensamiento contemporáneo, los poemas de José Coronel Urtecho, Pablo Antonio Cuadra, Alberto Ordóñez Argüello, Joaquín Pasos o Alberto Cabrales, ironizan o recrean el discurso literario anterior, tanto el modernista como el clásico, el renacentista o el barroco y resuelven la dinámica entre la identidad y la alteridad, entre lo universal y lo nacional, de manera particularmente rica y sugerente. Al sintetizar temas, procedimientos e imágenes de numerosas tradiciones literarias, los textos líricos anticipan la visión de Nicaragua que elaborará posteriormente el ensayo vanguardista y que concibe el país como espacio geográfico y cultural de tránsito y síntesis.

«Nihil novum» de Coronel Urtecho (*Pol-la d'ananta katanta paranta*, 1970) asume el ademán abarcador del texto bíblico, que atribuye al Señor el origen de

-
1. Esta ponencia forma parte de un capítulo de un libro que preparan la autora y Margarita Rojas G.
 2. Jorge Schwartz, *Las vanguardias latinoamericanas. Textos programáticos y críticos* (Cátedra, 1991): 493.
 3. Schwartz recuerda al respecto la propuesta de Oswald de Andrade: la antropofagia, «deglutir al otro para asimilar sus atributos y producir con este acto de incorporación la síntesis de las diferencias [...] alternativa posible y creativa, aplicable, no sólo al Brasil, sino a cualquier país que que afronte la cuestión de la identidad y de la alteridad cultural», Schwartz, 494.

toda sabiduría y de todas las dimensiones del tiempo y el espacio, e insiste en la vanidad de los anhelos y proyectos humanos. La palabra poética cubre el cielo, la tierra, el ayer y el hoy, lo viejo y lo nuevo, el mundo externo y el corazón humano; recorre los espacios abiertos hacia el centro «el mismo palpitar del corazón», para volver a extenderse: «no te engañen los nuevos continentes». Sólo subsiste de este recorrido la propia voz: «sólo nos queda el aire y su capricho/de vagos sonos que se lleva el viento», en espera de que se cumpla la sentencia bíblica «y se enmudezcan todas las canciones».

Además de reelaborar un texto bíblico, el poema de Coronel implica un reto ante los propios postulados de la vanguardia. Como afirman los críticos, la consigna «Todo nuevo bajo el sol», frase que carnavaliza el conocido proverbio del Eclesiastés, se convierte, para los promotores de la vanguardia, en desafío a la autoridad bíblica y a la tradición». Schwartz recuerda al respecto el «Arte poética» (1916) de Huidobro: «Sólo para nosotros/ Viven las cosas bajo el sol»⁴.

Se trata de una forma especial de cosmopolitismo que se manifiesta en un retorno a la tradición más que en una revuelta extrema contra ella y que Octavio Paz detecta en el modernismo angloamericano⁵. No está de más recordar que el movimiento de vanguardia propone un orden poético nuevo, sustentado en la adaptación de la corriente hegemónica del realismo libre, coloquial y de origen whitmaniano de la *New american poetry* que Coronel Urtecho comenzaría a traducir desde 1931⁶.

4. Schwartz, 42.

5. Al contrario de lo sucedido en Europa, el movimiento poético angloamericano del siglo XX «lejos de ser una negación de la tradición central, es una búsqueda de esa tradición». Tanto en Eliot como en Pound la palabra es un centro asociado al orden, un centro de convergencia universal y la poesía es la búsqueda o la visión de ese orden, en cierto sentido la vuelta a la tradición religiosa y estética europea. Mientras que «la vanguardia europea rompe con todas las tradiciones y así continúa con la tradición romántica de la ruptura; el movimiento anglosajón rompe con la tradición romántica. A la inversa del surrealismo, más que revolución es una tentativa de restauración». En Hispanoamérica, la semejanza central entre ambas literaturas es, según Octavio Paz, su calidad de lenguas trasplantadas. Ambos, vanguardia y *modernism* son tanto transgresiones de los cánones de Londres y Madrid como fugas del provincialismo americano. Ver O. Paz, *Los hijos del limo* (Seix Barral, 1987) 184-195.

6. Ver Jorge Eduardo Arellano, *Entre la tradición y la modernidad: el movimiento de vanguardia en Nicaragua* (Libro libre, 1992). Coronel Urtecho recuerda cómo orientó a los jóvenes en la poesía norteamericana, iniciada por Ezra Pound: T. S. Eliot, Marianne Moore, E. E. Cummings y William Carlos Williams, a quienes llama «raros modernos», Cfr. José Coronel Urtecho, *Rápido tránsito*, (Nueva Nicaragua, 1985). Por su parte, Gloria Guardia indica que el conocimiento de la poesía imaginista les facilitaría el empleo de la palabra exacta, la creación de nuevos ritmos, la libertad absoluta en el tema, el uso de imágenes que reflejen lo particular, la precisión, la síntesis y la claridad. Ver Gloria Guardia de Alfaro, *Estudio sobre el pensamiento poético de Pablo Antonio Cuadra* (Gredos, 1971).

Otra de las tradiciones elaborada por la vanguardia nicaragüense es la griega: en el poema «Soneto de la blindada cierva que tenía cara de manzana» de Alberto Ordóñez se retoma la figura de Diana, la virgen arquera y cazadora, protectora de los animales, las fuerzas vegetativas y las aguas, frecuentemente representada con ciervos. Esta deidad, asimilada a veces a Hécate y entonces ligada con el mundo de los muertos, se enlaza sobre todo con Selene, por lo que sus correrías nocturnas simbolizan el camino de aquel astro.

Inicialmente, el poema de Ordóñez formaba parte de una serie titulada «Ballet de Sylvania», del libro *Poemas para amar a América* (1952). Los cinco movimientos que componen el ballet resaltan las cualidades de libertad y primitivismo de la esquiva cierva, cuyo movimiento inquieto la desplaza por la amplia e indómita geografía americana. Más adelante, al aparecer en *Amor en tierra y mar* (1964), el poema se sitúa en un contexto de lírica amorosa que borra esta relación de la cierva con la geografía americana.

Todos los simbolismos asociados con Diana aparecen en el soneto, que reelabora también los motivos de la caza de amor, presentes en la tradición popular y la literatura mística: la cazadora feliz se convertirá en la víctima, arisca cierva y cierva vulnerada por las flechas del amor. Además, la blindada cierva recuerda la hermosa cierva blanca de Diana que, según la leyenda popular, lleva al cuello el nombre de su dueño y que Petrarca rememora en su soneto «Alegoría».

De la relación con la luna proviene la identificación de la amada con la barca: «mi lirio varonil pasa rayando/ la proa de tu pecho estremecido»; se trata de una barca que surca los cielos, imagen poética que enlaza el vuelo con la nave y sugiere la noción de la dicha acuñada, la felicidad del viaje aéreo⁷. En este caso, sin embargo, la imagen celeste se acompaña de un explícito contenido erótico.

Al desplegar el proceso de la conquista amorosa, el soneto destaca el movimiento de mutua atracción entre los amantes: el primer contacto a través de la mirada («dos tórtolas me vuelan si me miras»), el reclamo del hablante («con ímpetu de trigo y de campana») son intentos de cercanía que presagian el encuentro futuro. La imagen de los ojos como tórtolas evoca, como lo hacen la metáfora del cazador y la presa y el ciervo herido, el «Cántico espiritual» de San Juan de la Cruz, poema en el que las miradas surgen en la fuente cristalina a la que llega la paloma⁸.

7. Gastón Bachelard, *L'air et les songes, Essai sur l'imagination du mouvement* (1943, edición en español: *El aire y los sueños*, (Fondo de Cultura Económica, 1958) 58.

8. El reflejo de los amantes en el agua y en el espejo de los ojos se sugieren en el soneto en el entrecruzamiento simétrico de adjetivos y sustantivos en los versos 1 y 7.

La conquista y la relación amorosa activan aún otros contextos: la oposición nieve sollozante y primavera, la antítesis entre el día y la noche, entre la vida y la muerte sirven para reiterar el tema de la unión amorosa.

«Felices los que nunca...» de Luis Alberto Cabrales (*Opera parva*, 1989) presenta un mundo sin movimiento, sin cambios, estático, idéntico siempre. Es un espacio descrito como una pintura, en el que no transcurre el tiempo⁹. La tendencia a la espacialización es tan fuerte que la totalidad de sus elementos (vida, gente, acciones, tiempo) se convierten en circunstancias del mundo.

La binariedad que organiza casi todos los niveles del poema¹⁰ opone dos espacios totalmente antitéticos: *aquí* (el terruño) / *allá* (el extranjero). Mientras que este último aparece caracterizado negativamente («mesa de exilado» y «lecho extranjero»), todos los valores positivos son atribuidos al espacio propio: familia, patrimonio, trabajo (agricultura), honradez.

En este mundo idílico no existen distancias entre lo natural y lo humano, y los antepasados continúan presentes en la vida cotidiana. Esta coexistencia se extiende a una unidad entre espacio y tiempo, un pequeño mundo espacial limitado y autosuficiente, que reduce la existencia a las realidades fundamentales. Se trata de un idilio en el que se refuerzan valores como la permanencia, el no cambio, la resistencia a la diferencia, el tiempo eterno o cíclico, la ruralidad, la familia¹¹. El poema recuerda así la idea de la Arcadia, elaborada por Virgilio en las *Bucólicas* mediante notaciones precisas de la tierra natal, la vida en el campo: poesía de evasión, en la que reina una vida simple e inocente, hecha de trabajos humildes, ocios y silencio, competencias de canto a la sombra de las hayas y las encinas. Se trata de un mundo en el cual la violencia de la historia se pone como alternativa, en un contraste insalvable con una Arcadia ideal o edad de oro, donde

9. Esto está marcado básicamente por tres aspectos: 1. el predominio de las estructuras nominales en menoscabo de las verbales, lo cual conduce a una sustantivación de lo abstracto; 2. la progresiva desaparición de los verbos; y 3. porque estos remiten todos a una temporalidad pasada, acabada, de acontecimientos terminados (*vivieron, crecieron*) o que aparecen negados (*nunca dejaron, no abandonaron, ni probaron, ni jamás se acostaron*).

10. En el nivel de la sintaxis (hasta el v 10) el texto se organiza en subestructuras binarias o paralelas:
Felices LOS QUE nunca dejaron.../ LOS QUE no abandonaron...
NI probaron comida.../ NI jamás acostaron ...
Vivieron con LOS SUYOS/LOS SUYOS a su lado
EN progenie crecieron, EN honrado dinero
EN limpios menesteres y EN tareas de arado
animales y gente...
en unión cotidiana VIVIENTES Y DIFUNTOS

11. Mijail Bajtín. *Las formas del tiempo y el cronotopo en la novela* (1937-1975, traducción en español: *Problemas literarios y estéticos*, Arte y Literatura, 1986).

los hombres viven en paz dedicados a sus trabajos, en una religiosa aceptación de su suerte¹².

En el poema de Cabrales, los valores que se presentan para describir positivamente la vida en el lugar natal, al integrarse en un mundo estático, es decir, sin transcurso temporal, de alguna forma también se inmovilizan¹³. La total afirmación de la felicidad alcanzable únicamente en el lugar natal resulta matizada al añadirse la muerte como parte inevitable de todo proceso vital. Pese a que la oposición se establece entre dos espacios, *aquí/allá*, caracterizados por los semas *nacional/extranjero*, el poema se ve compelido a integrar, en el espacio de la felicidad añorada, el dato temporal decisivo de la muerte. No podía ser de otra manera, pues sabemos que la muerte es el último instante de la temporalidad que nos arroja de la historia y, así, hace posible que viva el mito.

La idea de la vida como un ciclo, la intemporalidad y la armonía entre ser humano y naturaleza son también parte del soneto de José Coronel Urtecho «Vida del poeta en el campo»¹⁴. En este se reelabora el tópico de la vida como el transcurrir de un día, marcado aquí mediante tres momentos limitados por varias actividades, entre ellas el desayuno, el almuerzo y la cena. A medida que avanza el día, los movimientos del poeta se vuelven más sedentarios, hasta concluir con el sueño, que alude a la muerte. Al igual que en el poema de Cabrales, el texto reafirma valores positivos relacionados con la vida en el campo, donde los diferentes quehaceres, tanto biológicos como espirituales e intelectuales, se llevan a cabo de forma armoniosa. Esta armonía puede observarse como una búsqueda de equilibrio, que se manifiesta en varios niveles del poema y que se logra según una noción del espacio construido alrededor de un centro, que es el propio hablante. Esto se evidencia por el tipo de construcciones verbales empleadas: ir al río, sentarse, ver que se acerca la tarde. Todos implican un movimiento que termina o parte de un lugar, precisamente aquel donde se encuentra el hablante¹⁵.

12. El modelo de las *Bucólicas* de Virgilio proviene de los *Idilios* escritos por Teócrito. Antes de Teócrito, el término 'idilio' no se relacionaba con la poesía pastoral o bucólica, parece que indicaba únicamente la brevedad de los cármes. Al hacerse famoso Teócrito especialmente por los cármes bucólicos, el término *idilio* adquirió ese matiz pastoral que mantuvo luego.

13. A lo largo del poema hay varias referencias a la muerte, sobre todo en los dos tercetos: *difuntos, tierra sagrada, antepasados, lecho postremo, eternidad*. A esta idea contribuyen la negación del tiempo que, al implicar cambio y movimiento, significa también vida. La vaca y el gallo, como animales simbólicos, se refieren ambos a la muerte, como conductores de almas o difuntos al más allá. El gallo, además, se interpreta como símbolo del tiempo.

14. Las siguientes ideas se basan en el análisis de María Lourdes Jiménez, realizado en el seminario de Literatura Hispanoamericana (Universidad Nacional, 1994).

15. El verso 7 ejemplifica esta búsqueda de equilibrio en otro nivel, el fonológico: «y mientras pasa la mañana quieta». Las palabras situadas en los extremos del verso, al compartir la misma estructura

En «Autosoneto» (*El jaguar y la luna*, 1984) de Pablo Antonio Cuadra, la referencia a la literatura sirve para sugerir una respuesta a la pregunta del hablante sobre su identidad personal, poética y nacional. Las alusiones a los orígenes - literario, biológico e histórico- se entrecruzan en los dos primeros versos, de manera que la realidad personal, el texto biográfico, no se distingue de la realidad literaria:

Si Quijote, ¡llevadme a mi apellido!

De la Cuadra-: cuestor de rocinantes

Al definir una filiación dentro del ámbito de la tradición literaria española, el poema refuerza también la idea de la vida como camino:

*y así tenga pretextos cabalgantes
mi interior caballero enloquecido.*

La alusión a la locura y a la vida como camino insiste en la referencia a la obra de Cervantes, lo que a su vez conduce al cuestionamiento de otra oposición más profunda, la que enfrenta literatura y realidad. La cercanía que el ritmo del poema logra entre «Quijote» y «De la Cuadra» y entre «mi apellido» y «rocinantes» apunta precisamente a borrar la distancia entre vida y literatura.

La creación, concebida como la salida del caballero interior, requiere la preexistencia de otros textos literarios: «y así tenga pre-textos cabalgantes». La literatura escribe al poeta, lo inventa, lo produce.

Si en los versos primeros del soneto otros definen con el nombre de poeta a un hombre («Llaman poeta al hombre que he cumplido»), ahora el hablante, dueño de su voz, puede dirigirse a ese poeta por su nombre: «Pablo Antonio, a tu cruz entrelazado/ suba en flor tu cantar nicaragüense». La creación de su identidad supone su desdoblamiento: el hablante se dirige a sí mismo. Por otro lado, la finalización del poema implica al mismo tiempo la aparición plena del yo ante sí mismo. Lo ha creado, lo ha dibujado con palabras y ahora lo nombra, mientras lo contempla abrazado a una cruz florida, una cruz de mayo, en la cual muere amparado por la promesa de la resurrección. Una germinación que «sube en flor», que es escritura y «cantar nicaragüense»: tras asimilar, asilar, su pasado literario español,

vocálica [i e a], establecen una simetría particular y un equilibrio interno, organizado alrededor de la vocal a, vocal media en español.

el poeta hace salir el canto nacional. Lo ya sucedido en la hoja, ante la mirada del lector, el poema, el cantar, se proyecta desde el invierno, la muerte superada hacia el futuro primaveral: «suba en flor tu cantar nicaragüense».

Como en estos, en muchos otros poemas de este grupo, la búsqueda explícita de un arte más ligado al propio contexto —regional e histórico— no es un obstáculo para convertir la lírica en centro de múltiples confluencias literarias¹⁶. No se trata, sin embargo, de una mera recepción de influencias: lo nicaragüense no se imagina sino mediante los filtros que ofrece la literatura mundial. El texto resultante es así, al mismo tiempo, nacional y universal.

Por otro lado, al reelaborar la imagen de la realidad propia recurriendo a formas literarias preexistentes, se borran las fronteras entre literatura y realidad, tal como lo proponía la vanguardia. La realidad nacional, el entorno entrañable y conocido, sólo puede evocarse mediante el texto literario que parece así precederla. No extraña, entonces, la alusión a textos clásicos que proponen precisamente la ruptura de los límites entre la realidad y la literatura, como es el caso del *El Quijote*.

En última instancia, estamos ante lo que ya conocemos: literatura construída a partir de la literatura, memoria universal que se repite, «en orden suyo y nuevo», en el decir de los poetas nicaragüenses. Palabras, en fin, que hablan de la persistencia de los anhelos, las nostalgias y los temores que hermanan a los seres humanos.

16. Los mismos vanguardistas han mostrado conciencia del fenómeno. En la obra ensayística de Pablo Antonio Cuadra, por ejemplo, se alude a una actitud autónoma frente a lo extranjero: «lo que buscábamos no era imitar, ni tomar posiciones de moda, sino nutrir nuestra propia originalidad», Pablo Antonio Cuadra, *Aventura literaria del mestizaje y otros ensayos*, en *Obras en prosa* (tomo II, Libro Libre, 1988) 109. En otro momento, el mismo poeta ha dicho: «Y busqué lo nuevo tanto como busqué lo antiguo, para encontrar en el vértice de ambos la expresión viva de mi mundo y de mí mismo», *Torres de Dios, Estudios sobre poetas* (Academia Nicaragüense de la lengua, 1958) 160.

LA ALTERNANCIA, LA AMBIVALENCIA Y LA SÍNTESIS: MOTIVOS MÍTICOS EN *TÚ Y YO* DE TERESITA AGUILAR MIRAMBELL

KATTIA CHINCHILLA SÁNCHEZ
Universidad de Costa Rica

*El verdadero amor no busca lo propio,
sino que da todo lo que es suyo.*

Hans Biedermann.

En la literatura occidental, desde los tiempos de Safo y Corinna en el mundo griego, de Santa Teresa de Jesús y Sor Juana Inés de la Cruz en el mundo iberoamericano, de Yolanda Oreamuno y Eunice Odio en el ámbito costarricense, el texto femenino impacta, impresiona, asombra, denuncia, fustiga. Por una u otra causa, tal vez la misma siempre, su voz, sus voces se acallan, para renacer en otro tiempo y ser oídas con mayores arpegios. Jorge Luis Borges dice que cada lector crea su intertextualidad: todo libro es un diálogo infinito. Mijail Bajtín nos habla de la heteroglosia, la presencia de múltiples lenguajes o discursos que chocan y tratan de imponerse.

Tú y yo es uno de los frutos de la producción poética de Teresita Aguilar Mirambell, mujer costarricense, oriunda de Atenas, herediana —«rafaeleña»— de corazón, como nosotros, ganadora del Premio Botijo de Plata, en las Justas Poéticas de Dueñas, Palencia, España (1992), y, cosa curiosa, odontóloga de profesión, es decir, profunda conocedora del órgano externo emisor de la palabra.

Tú y yo, actitud clásica y propicia para el diálogo, para el choque, para la imposición. Pero no. Encontramos sí la *alternancia*, la coincidencia de los opuestos, definición mínima para lo sagrado, eterna reunión, no necesariamente dialógica, de lo masculino y lo femenino, el tú y yo o el yo el tú, génesis del acto primordial

y único de la creación, origen de la vida. Pero los roles genéricos se confunden en el arcano del amor, donde se unifican para ser uno sólo («has estado eternamente en mí»). Nótese ya el juego de la ambivalencia y la síntesis: un par mínimo y contrario en género se une para siempre, como uno es el planeta, como uno es el universo (macrocosmos-microcosmos).

El libro en cuestión consta de ocho poemas: «¿En dónde nos perdimos?», «Te busco», «Tú me has amado tanto», «Yo te he dado mi piel desnuda, tibia», «Mi piel, «Tu piel», «Tus alas gigantescas» y «Volveremos a amarnos».

Hallamos una secuencia circular, propia del pensamiento mitológico: perder-buscar-amar (encontrar-perder)-volver. 'In illo tempore', el hombre ancestral se encuentra en la tierra edénica; comete la *hybris*, el exceso, el pecado; pierde su condición de privilegio; llega la caída, la perenne búsqueda, el tratar de volver. Es por esto que se habla de «nostalgia del paraíso». Recordemos que nostalgia se deriva del griego *nóstos*: el regreso, la vuelta a casa. El hombre desea construir su espacio especial e íntimo, que armoniza con la edificación de un lugar consagrado: «Entendemos por tal deseo de estar siempre y sin esfuerzo en el corazón del mundo, de la realidad y de la sacralidad y de superar en sí mismo de una manera natural la condición humana y recobrar la condición divina, o como un cristiano diría: la condición anterior a la caída»¹.

Una imagen magistral y claramente trazada en el poemario. El principio es el fin y viceversa, decía Heráclito. Génesis y apocalipsis completan el ciclo; perder-buscar-amar-volver y la recurrencia del adverbio «siempre», nos sugieren y nos instalan en la dimensión temporal de eterno presente, 'hic et nunc', 'always already now', rasgo esencial del tiempo mítico o sagrado. Esta es la *síntesis* que sirve de marco y de basamento.

Detengámonos en el perder. Carl Gustav Jung y Juan Eduardo Cirlot relacionan la pérdida con el anuncio de una purificación, de un peregrinaje, de un viaje místico (ideas de muerte y resurrección)²:

*¿En dónde fue
que nos perdimos, vida ...
fue en la niebla
(...)*

-
1. Mircea Eliade, *Tratado de historia de las religiones* (Cristiandad, 1981) 384.
 2. Carl G. Jung, *El hombre y sus símbolos* (edición en español: Aguilar, 1971); Carl G. Jung, *Símbolos de transformación* (edición en español: Paidós, 1982); Juan Eduardo Cirlot, *Diccionario de símbolos* (1969, 6a. edición: Labor, 1983).

*Fue acaso el huracán
que me arrasó con fuerza,
o fue la noche oscura
quien te tragó en sus fauces?*³

Los elementos suprasubrayados aluden al caos, a la confusión, a la muerte. Pero, no obstante, son imágenes de lo inconsciente y lo materno: el origen impreciso, misterioso e ignoto de la vida.

La niebla es la zona gris entre la realidad y la irrealidad. Niflheim, el lugar de la niebla, evidencia la inaccesibilidad del hombre para llegar a ella. Para los centroeuropeos, es la residencia de seres demoníacos. Es un Hades, que nos ha devorado y trasladado a la región inferior, de donde hemos de iniciar el viaje hacia la luz, como el devenir de la semilla: «Es así como se considera la niebla predecesora de las revelaciones importantes: es el preludio de la manifestación»⁴.

El huracán es una revuelta de los miembros, es un desenfreno casi orgiástico de las energías cósmicas. Y la noche se ha relacionado con la oscuridad misteriosa y el regazo materno que ofrece seguridad y protección, ancestral recuerdo de la vida uterina. Es el tiempo de las gestaciones, de las germinaciones, rica en todas las virtualidades de la existencia.

«Eureka!» fue el grito de Arquímedes: había encontrado la respuesta y postula un principio de la física, que le es homónimo (la pérdida de peso que sufren los cuerpos sumergidos en un líquido). En nuestro texto la estructura buscar-encontrar-perder se halla ligada al amar y su problemática. Analicemos el buscar, que se manifiesta explícito, pues el encontrar-perder es un implícito.

La búsqueda es el sustento de la iniciación, la senda certera para obtener la vida (inmortalidad, perennidad, eternidad). Ad de Vries nos comenta sobre el particular: «to seek the Mystic Centre, the Tree of Live, the Grail, the Fountain (or Cauldron) of Youth and Inspiration: to find (or immortality) either for himself or his country»⁵.

Se alude a una búsqueda, por parte del «yo», en lo acuático, que implica lo femenino. Clara figura de la involución:

-
3. Todas las citas proceden de: Teresita Aguilar Mirambell. *Tú y yo* (Mirambell, 1994) 15. En adelante se anota sólo el número de página. El subrayado es nuestro.
 4. Jean Chevalier y Alain Gheebandt, *Diccionario de los símbolos* (1969, 2a. edición: Herder, 1988) 752.
 5. Ad de Vries, *Dictionary of symbols and Imagery* (Elsevier Science Publishers, 1984) 378.

Te busco entre mis sombras y mis lagos...

Te busco entre mis hielos y pantanos...

(...)

¿Es que acaso has estado siempre así ...

eternamente en mí? (17, subrayado nuestro).

El lago es el ojo de la tierra, que une a ésta con lo supraterráneo. Del lago surgen las hadas, las brujas, las ninfas, las sirenas, que pueden atraer al varón hacia la muerte. Expresa también lo críptico y lo misterioso, condiciones que se aprecian en el mismo acto sexual: el hombre penetra en la cavidad oscura y acuosa, como lo realiza el sol cuando se oculta en las aguas oceánicas, donde es devorado por éstas a la hora del ocaso: «La creencia de irlandeses y bretones de que el país de los muertos se halla en el fondo del océano o de los lagos puede derivar de su visión del ocaso solar en las aguas. La muerte de los humanos, como análoga a la del sol, constituía el acto de penetración en el universo inferior»⁶.

La petrificación o *congelatio alquímica* —el hielo— fija el potencial del agua. Comúnmente se asocia con la frigidez de la mujer, de ahí su nombre. Mas en la Edad Media era imagen de la castidad, virtud idónea para la fémina: «be thou as chaste an ice», registra Shakespeare en su *Hamlet*.

El agua es germinativa, fuente de vida en todos los planos de la existencia, es matriz universal. El légame es el lugar de las hilogenias, nos dice Eliade⁷ Esto es el pantano: fusión de agua y tierra, producto del matrimonio cósmico.

Pasemos a la **alternancia** genérica, a la ambivalencia y la síntesis, esta vez internas. La mujer se identifica con lo acuático-telúrico: «mis sombras», «mis lagos», «mis hielos», «mis pantanos». El elemento telúrico presenta dos iconos: las montañas y la tierra. La diosa madre Cibele es, entre otras cosas, la deidad de la montaña. Otorga refugio y protección, calidades maternas. Es un *axis mundi*, que desde la zona ctónica se eleva hacia el cielo, concatena los tres planos universales: cielo-tierra-infierno.

*Tus alas gigantescas
proyectaron su sombra
en mis montañas (29).*

6. Cirlot, *Diccionario de símbolos*, 267.

7. Eliade, *Tratado de historia de las religiones*, 204.

La tierra se asimila a la mujer, por su capacidad de dar fruto. Es la sustancia primaria, el humus alimenticio, la *tellus mater*:

*tus alas gigantescas
se posaron suavemente
en mi tierra,
de rocas escarpadas (29).*

La mención de las rocas nos recuerda el mito griego de Deucalión y Pirra, quienes, después de la anegación universal, repoblaron la tierra con los «huesos de la madre», es decir, las rocas. De ahí el ligamen semántico entre piedra (laas) y pueblo (laos).

De lo acuático, como femenino, ya hemos comentado algo. Mas el agua es **ambivalente** (andrógina, concepto esencial de las hierofanías), tanto femenina como masculina: «tú piel está irrigada de agua de mar», «es espejo de mares», «impregnado de peces y deseos».

El hombre se asocia a lo uránico-solar. Lo celeste se identifica con lo atmosférico:

*¿Te fuiste con el viento?
O quizá un fuerte rayo
fulminó tu cuerpo (15).*

El rayo es el arma del dios del cielo y, si al lanzarlo, hiere a un varón, éste se convierte en héroe, pues ha sido llamado por su padre putativo.

El astro rey se confunde con la bóveda celeste en sus propiedades. Tal es el caso del águila, reina de las aves, soberana del cielo, hierofanía de Zeus:

*Aguila fiera, valiente, fiel
majestuosa en tu vuelo.
Tus alas gigantescas
proyectaron tu sombra (29).*

Lo solar es claro en el poemario, al referirse al «tú»:

*Tu fuego ha encendido
las cenizas de escarchas*

*y de inviernos
quemando las angustias (25).*

Tu piel está encendida (27).

¿Cuándo surge la ambivalencia? En el poema «Mi piel», el «yo» afirma categóricamente: «mi piel es mi piel». Pero luego surge la conpenetración con el «tú»:

*mi voz tiene otro eco ...
ha cambiado de notas
y de arpegios (...)
Mis sueños son tus sueños;
tus noches ... mis silencios (...)
Mis versos son tus versos (...)
¡Tu piel ahora es mi piel! (23-24).*

Elementos de **síntesis** pululan: «amar por siempre», «amar en el tiempo con amor eterno», «tú y yo fulminados en el beso» (el influjo de Eros-Cupido). Pero el amor es rabia, ternura, odio, rencor, pasión y fuego, amor que llega a la locura: coincidencia de opuestos en la síntesis. El amor es la adherencia de los contrarios, *coincidentia oppositorum*. Como pulsión fundamental, tiende a superar los antagonismos, a asimilar fuerzas diferentes e integrarlas en una misma unidad:

*me has amado por siempre
con **desesperación**, con **rabia**,
con **ternura**...
Me has amado con **odio**
y con **rencor**,
con un amor que llega
a la **locura**
tan **tímido**, tan **tierno**
(...)
Tú me has amado
con **pasión** y con **fuego**
me has amado con **celos** (19, subrayado nuestro).*

*Este amor tan extraño
nunca será sensato,
a través de los siglos
siempre ha sido atrevido,
alegre, misterioso, violento* (31, subrayado nuestro).

El volver, que habíamos mencionado como la parte estructural del basamento del poemario, implica insertarse de nuevo en el tiempo mítico, en el eterno presente. Nace del anhelo ancestral del retorno a lo primigenio, *ab origine*: «La abolición del tiempo profano y la proyección del hombre en el tiempo mítico no se reproducen, naturalmente, sino en intervalos esenciales, es decir, aquellos en que el hombre es verdaderamente él mismo en el momento de los rituales o de los actos importantes (alimentación, generación, ceremonias, caza, pesca, guerra, trabajo, etc.). El resto de su vida se pasa en el tiempo profano y desprovisto de significación: en el «devenir»»⁸.

Nuestro texto liga el volver con el amar. Se instala en la eternidad desde la alborada primordial de los tiempos:

*Volveremos a amarnos
en el tiempo
con nuestro amor eterno* (31).

Otro fundamento de síntesis: la piel. Es de ambos, empero una cobija a la otra (alusión obvia al abrazo de Uranos a la madre Gea, la hierogamia cósmica por excelencia, el matrimonio sagrado del universo). El papel se involucra con la piel. Los dos elementos reflejan una cierta carencia de durabilidad, más obvia en el primero. El papel se asimila, en el texto, a la noche, a la luna y a la tarde (en fin, al devenir):

*Tú me has dado las noches
envueltas en papeles metálicos,
azules y estrellados.
Me diste lunas llenas
en papel satinado
(...)*

8. Eliade, *El mito del eterno retorno* (edición en español: Alianza/Emecé, 1992) 41.

*Me envolviste la tarde
en papel celofán de múltiples colores (21, subrayado nuestro).*

No obstante, la piel está asociada con las ideas de nacimiento, renacimiento y fertilidad:

*Volveremos a amarnos
y nuestro amor, de nuevo,
tendrá piel de durazno,
sabor a fruta fresca,
caricias de melón,
olor a huerto (31).*

Estos fragmentos de la vegetación son «productos», o sea, nacen gracias a la unión de los contrarios genéricos. Son síntesis.

Finalmente, el tú y el yo son fulminados por el beso, obvia imagen de la fusión de los opuestos. El ósculo nace de la boca, punto de salida, fuente del soplo vital, órgano emisor externo de la palabra, la que está dotada de poder cosmogónico.

Muy brevemente, hemos expuesto algunos motivos míticos presentes en la obra. Consideramos importante hacer notar que la mitología o sus temas están vigentes en la vida del ser humano, como expresiones culturales y universales que son, por tanto, tal vez hemos establecido un diálogo textual borgiano o una heteroglosia bajtiniana, a propósito del poemario que nos ofrece Teresita Aguilar Mirambell. Nada mejor que concluir esta pequeña disertación la que, como el signo de nuestros tiempos, apunta hacia el eclecticismo, amén del encuentro de los contrarios, del encuentro natural de los sexos, del encuentro de las culturas, del encuentro de las generaciones, mediante el poema inicial de esta «aventura de amor», «Soy mestiza»:

*Soy mestiza y no sé
cuántas clases de sangre
corren por estas venas.
Sé que soy el producto
de la América Ibero:
española e indígena,
y quizá tenga algo
de sangre inglesa*

*por el pecado oculto
que ocurrió un siglo
atrás en mi tierra.
Soy mestiza, tengo
en el alma vibrando
la sardana,
la danza catalana
que interpretada
al son de la gaita,
lanza al viento
el grito lastimero
de esa ascendencia celta,
que aparece en mis versos
con frecuencia.
Soy india hasta la médula,
orfebre en la palabra,
de maíz me alimento;
soy paciente en exceso
y vagabunda a veces.
Me gusta estar desnuda,
los tambores retumban
en mi pecho...
Amo los árboles,
las piedras, los metales,
y no quisiera estar presa
en la pared de cemento.
Tengo el alma cruzada
por montañas y ríos
de los dos Continentes,
y mi cuerpo bañado
por los mares,
antes del nacimiento...*

ESTRATEGIAS DE MANIPULACIÓN EN EL «PRÓLOGO» A *EL REINO DE ESTE MUNDO* DE ALEJO CARPENTIER

ANA C. SÁNCHEZ MOLINA
Universidad Nacional

Me encontré en América, rodeado de jóvenes escritores, llenos de talento, que sólo entonces empezaban a manejar las técnicas, espejismos, magias y estrategias del surrealismo. No creía, sin embargo, que esto fuese del todo negativo. (...) Pero este camino había que nortearlo de otro modo. Había que utilizar la capacidad de entendimiento otorgada por el surrealismo a una observación de texturas, hechos, contrastes, procesos, de nuestro mundo americano.

El «Prólogo» a la novela *El reino de este mundo* fue escrito por Alejo Carpentier en 1949, con una intención particular en relación con la historiografía literaria del Continente: modificar la estética vigente a partir de la formulación de su propuesta teórica sobre lo que él mismo llamó lo real maravilloso americano.

Si bien es cierto que existe una relación dialógica entre el «Prólogo» y la novela (y la teoría que propone en el «Prólogo»), en cuanto prólogo determina el proceso de lectura particular del texto novelesco al que se antepone; en cuanto teoría, como parte del discurso estético del escritor y crítico cubano Alejo Carpentier, participa del proceso de recepción que sufre en América Latina, particularmente por parte de los jóvenes escritores, en la década de 1950. De tal manera, el «Prólogo» a *El reino de este mundo*, al insertarse en el proyecto de la nueva novela latinoamericana, se comporta como un texto manipulador dentro del trabajo de producción literaria del Continente.

¿Cómo convencer a los jóvenes escritores latinoamericanos de modificar la estética literaria existente, con el fin de que se adhieran a su propuesta? ¿Cómo convencerlos de participar dentro del proyecto de la nueva novela latinoamericana, de la que su propuesta es parte constituyente? ¿Cómo despertar en ellos el interés por modificar la función, la concepción y la mimesis artística? ¿Cómo manipularlos, en el buen sentido del término, para hacerles hacer lo que él y otros intelectuales y escritores de la época consideran relevante? ¿Cómo convertir el «Prólogo», como afirma Roland Barthes, en un objeto erótico que penetre su lectura de Deseo?¹. Por ello, más allá de un lector ingenuo de novelas, el «Prólogo» va dirigido a un lector-escritor, fundamentalmente latinoamericano, al que le interesa saber cómo construir la ficción en una obra literaria y cómo dar cuenta de una realidad, en un momento histórico en que se está modificando la forma de hacer literatura y se había vuelto los ojos hacia el surrealismo.

La manipulación ha sido definida como la capacidad de «hacer-hacer» por parte de un enunciador a un enunciatario. El hacerle hacer sobre la dimensión pragmática, implica una serie de estrategias que han sido ubicadas en tres etapas: la mostración y el reconocimiento de la competencia del sujeto de hacer; la ilusión de realidad como construcción de un verosímil y la construcción del enunciatario desde el discurso mismo².

Mostración y reconocimiento de la competencia del sujeto de hacer

Alejo Carpentier, en tanto sujeto de enunciación y sujeto de hacer en el «Prólogo» de *El reino de este mundo*, enuncia su propia competencia a partir del conocimiento que posee de la realidad extratextual y literaria europea y americana. Su visita a Haití, en 1943, y su conocimiento profundo del surrealismo (con el que estuvo en contacto desde 1928, cuando llegó a Francia, como consecuencia de su oposición a la dictadura del general Gerardo Machado) lo llevan a ver la realidad de América en una dimensión distinta: en su dimensión maravillosa. Esta visión de Haití constituye el dominio de un saber (saber ver la realidad) para saber seleccionar de ella (ver más allá de lo aparente) lo maravilloso. Se trata de un saber para saber, que le permitirá plantear su propuesta teórica acerca de lo real maravilloso americano.

En el «Prólogo», Carpentier muestra un conocimiento (intelectual y sensible) profundo sobre el movimiento surrealista, que le permite desconstruirlo. Su

-
1. Roland Barthes, *El susurro del lenguaje* (1984, edición en español: Paidós, 1987) 44.
 2. Danuta Teresa Mozejko de Costa, *La mimesis: estrategia de manipulación* (Escuela de Letras-Fundación Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, junio de 1990).

intención es demostrar la incapacidad del surrealismo para dar cuenta de la realidad del Continente y señalarle al escritor latinoamericano que busca salir del criollismo otra opción: la de lo real maravilloso americano. La estrategia de manipulación utilizada es clara: a partir de un lenguaje fuerte y beligerante —irónico en algunos casos—, niega toda posibilidad de imitarlo. Su dureza es tal, que el texto, más que una crítica, es un ataque al movimiento.

Ubicado en el nivel cognoscitivo y pragmático, Carpentier trata de que los jóvenes escritores latinoamericanos de la década de 1950 (beneficiarios inmediatos de su programa narrativo) acepten los valores que promueve. Así, dentro del proceso de manipulación que ejerce, el desequilibrio entre el surrealismo y lo real maravilloso aparece como excesivo: Carpentier estructura su planteamiento a partir de una disyunción maniquea: Bien / Mal, que va más allá de lo propiamente estético al adjudicarla a la dicotomía América / Europa. (La exageración de lo negativo del surrealismo es una forma de movilizar para la acción, de generar reacciones cognitivas y pragmáticas). Apoyándose en el ideograma de la americanidad vigente en ese momento histórico en su cultura, Carpentier establece su competencia para evaluar los elementos del enunciado. No es con base en un sistema de valores particular e individual que juzga el surrealismo y promueve lo real maravilloso, sino con base en un sistema general que coincide con ese ideograma: la valoración de lo latinoamericano, a partir de una ruptura con el eurocentrismo; en este caso, concretado en un problema estético. En la polémica suscitada por el diario madrileño *La gaceta literaria*, en 1927, en torno a la consideración de Madrid como el meridiano intelectual de los escritores de lengua española, Carpentier evidencia su adhesión al americanismo y su rechazo de la hispanidad, en abierto intertexto con el pensamiento martiano.

Busca explicar América Latina a partir de América Latina misma; de interpretar la realidad en términos de sincretismo de culturas y de emplear esa interpretación como un principio estético, como afirma Walter Mignolo³. De ahí el tono de euforia que evidencia a lo largo del «Prólogo» en torno a lo latinoamericano, y de ahí la mostración de un conocimiento sensible y racional, pero también pasional.

Así, opone lo real maravilloso al surrealismo, como valor y disvalor predominantes, asociados a lo natural y lo artificial; lo secreto —y por ello, verdadero— a lo no secreto; a Latinoamérica y Europa respectivamente. De tal manera, los beneficiarios de su programa narrativo no son sólo los escritores —ni sólo los de la década de 1950— sino también los lectores latinoamericanos y extranjeros,

3. Walter Mignolo, *Literatura fantástica y realismo maravilloso* (La Muralla, 1983) 46.

aquellos lectores ingenuos del texto a los que aparentemente estaba dirigido. El planteamiento de una novela concebida como una práctica socio-histórica (como forma de conocimiento, social e histórico), como forma de articulación de identidades y de conocimiento de los procesos que las van construyendo y legitimando, constituye un enunciatario que trasciende el ámbito estético para insertarse en el ético. La construcción / reconstrucción de la imagen de América es también la construcción / reconstrucción de la imagen que el lector posee de ella, de su visión de mundo y quizás, de su comportamiento social⁴. Por ello, su propuesta se ubica como un bien común que beneficiará a muchos, sobre todo a los propios.

La ilusión de realidad como construcción de un verosímil

En tanto sujeto de enunciación, Carpentier utiliza su nombre propio y su circunstancia vital como estrategias de verosimilización, esto es, estrategias que le permitan hacer creíble al enunciatario la propuesta de lectura de la obra que le va a presentar⁵.

Así, el enunciatario del «Prólogo» sabe que el programa narrativo que se ha propuesto (la modificación de la estética literaria vigente en Latinoamérica) es coherente con su rol temático (es escritor y teórico latinoamericano), que los juicios que emite sobre el surrealismo son producto de su conocimiento profundo, que su propuesta teórica —aunque es consecuencia de sus vivencias y conocimientos— coincide con la *episteme* predominante que busca darle valor a lo latinoamericano a partir de una ruptura con el eurocentrismo. Carpentier conoce sus valores fundamentales y sus necesidades y, siendo competente, sabe qué ofrecerle como solución. Como parte de las semejanzas intertextuales que convoca, el enunciador utiliza categorías espacio-temporales que hacen creíble el texto: usa topónimos reales (las ruinas de Sans-Souci, la Ciudadela La Ferriere, la Ciudad del Cabo, Haití, la Meseta Central, la isla de Martinica, Europa, América, Santo Domingo, etc.) e históricos: el Dorado, la Ciudad Encantada de los Césares, Manoa, etc., pero verosimilizados por la historia. El tiempo, otro recurso de referencialización muy importante, refuerza la verosimilitud a partir de la cercanía de las fechas en relación con el destinatario. La categoría temporal está presente por medio de fechas específicas: 1943 (la visita de Carpentier a Haití) y 1949 (fecha de escritura del «Prólogo») y por referencias al discurso histórico. Para fundar la

4. Hans Robert Jauss, «Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria» (1967), en Dietrich Rall (comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, (Universidad Nacional Autónoma de México, 1987) 58.

5. Philippe Hamon, «Un discurso forzado» (1973) en Tzvetan Todorov, *Littérature et réalité* (s.e., 1982), s.p.

verosimilitud, el enunciador recurre, entre otros aspectos, al espacio y al tiempo, puesto que trata de hacer creíble al lector la existencia de una realidad maravillosa, en coordenadas espacio-temporales precisas. Por ello, el texto se esmera en establecer referencias naturales y culturales probatorias de su propuesta.

Asimismo, los nombres de los actores, en un nivel muy superficial del texto, refieren los intertextos fundamentales: el del surrealismo (el conde de Lautréamont o Isidoro Ducasse, quien aparece con ambos nombres; Tanguy, etc), el arte europeo (Rimbaud, André Masson, Van Gogh, Víctor Hugo) y latinoamericano (Wilfredo Lam), la historia haitiana (Mackandal, Bouckman, el iniciado jamaiquino, Henri Christophe) o de América (Juana de Azurduy) etc. Asimismo, el texto convoca intertextos en forma general, no a partir de referencias directas de nombres propios, como el de la novela negra inglesa o el de la novela de caballería. De esta última, más bien cita el nombre de la obra que coincide con el de su héroe: don Quijote, Amadís de Gaula o Tirante el Blanco.

A partir de un discurso que, por la selección de los lexemas utilizados, parece inscribirse como un discurso religioso, Carpentier también conceptualiza lo maravilloso en forma verosímil. Si bien lo maravilloso surge de la realidad misma, como en Haití, es el producto de una alteración, de un milagro: de la fe colectiva en los poderes licantrópicos de Mackandal, por ejemplo. Como revelación privilegiada, iluminación inhabitual de las riquezas inadvertidas, lo maravilloso exige una lectura de la realidad, en la que el lector-escritor-lector se sitúa a cierta distancia de lo representado, con el fin de objetivarlo y poder criticarlo. Así, lo representado deja de ser una verdad, para constituirse en la presunción de una fe.

Carpentier respeta los modos de conocimiento privilegiados por su cultura, sobre todo el racional, al establecer la separación entre lector y realidad. Esta separación implica la constitución de un lector que pertenece a una colectividad étnica y social diferente de la representada y que, por tanto, no participa de la visión real maravillosa. Así, no pretende que los jóvenes escritores latinoamericanos creen en el vodú, sino que lo re-creen (volver a crear / volver a creer) como parte de la realidad latinoamericana que es importante reconstruir.

Tampoco se trata de que el enunciatario participe de los procesos de fe vinculados con el mestizaje, la mitología y la transculturación, sino que adquiera este saber, porque posibilita la modificación de su visión de América y, con ella, de una mejor comprensión de sus realidades particulares, como afirmará Carpentier en otros textos posteriores⁶.

6. Así lo señalaré, por ejemplo, en el «Prólogo» a la edición cubana, escrito en abril de 1964 e incorporado en la edición de Arca Editorial (5ª edición: Arca Editorial, 1972), con la que estamos trabajando.

La intertextualidad presente en el «Prólogo», en el eje paradigmático convoca los textos de la novela y el realismo. De tal manera, el texto se inserta en una tradición de género propia de Latinoamérica: la novela realista. Lo real maravilloso es propuesto como una forma del realismo contemporáneo de la novela latinoamericana. Participa, así, de una corriente de renovación y superación del realismo anterior, de su código, con la finalidad de que la literatura cumpla una función social específica. El superrealismo —denominación que Goiç da al realismo contemporáneo— representa una ruptura entre el realismo de la narrativa contemporánea y la anterior⁷, según lo ha subrayado la historia literaria latinoamericana.

Alejo Carpentier, como uno de los escritores de la generación superrealista de 1927, es uno de los fundadores de esta nueva novela. En tanto elemento importante y central de su verosimilización, la lógica de las transformaciones presentes en el texto propone una ruptura de la lógica —en la medida en que rompe con el realismo anterior— pero instaaura un tipo de lógica que se afirma en la tradición realista y que la amplía al proponer un concepto de realidad más vasto, aunque dentro de una eticidad más estricta: lo maravilloso, lo insólito, lo extraordinario, lo asombroso, lo precientífico, lo no visible, el sueño, etc., como escalas y categorías de la realidad dan cuenta del Continente en sus diferentes aspectos y niveles. El poeta y crítico ecuatoriano Jorge Enrique Adoum afirma:

La realidad, puesto que incluye al hombre (que tiene la manía inveterada de pensar y soñar) es infinita y en América Latina toda la realidad, incluso la visible, aún está por descubrirse: ni siquiera se sabe dónde quedan los linderos de las grandes propiedades feudales. Mucho menos los límites entre lo real y lo fantástico⁸.

A partir de un horizonte de expectativas, en el que parece existir la necesidad de dar respuesta a la pregunta por la realidad dentro de un ámbito más amplio, Carpentier verosimiliza sus criterios. La posibilidad de apelar al enunciario y de convencerlo de que la ficción se encuentra en la realidad, puesto que la realidad supera el texto (es más fantástica que lo fantástico del texto), se fundamenta en el

7. Cedomil Goiç, *Historia de la novela hispanoamericana*, (Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1972) 178.

8. Jorge Enrique Adoum, «El realismo de la otra realidad» en César Fernández Moreno (coord.), *América Latina en su literatura* (5ª edición, Siglo Veintiuno editores, 1978) 212.

hecho de ser creíble, porque en esa cultura ya resultaba creíble. El reconocimiento de la pluralidad cultural de América, su complejidad, sus contradicciones y convergencias, esto es, de la diversificada unidad cultural como elemento constitutivo del Continente, es aprehendido en un concepto de realidad muy amplio, que a su vez determina en Alejo Carpentier la concreción de un concepto estético que le permite su plasmación: lo real maravilloso americano.

De tal manera, la concepción de la literatura define la construcción de ese verosímil. No en vano, en 1949, los escritores jóvenes están tratando de superar el criollismo, de participar en corrientes de renovación y superación del realismo anterior. Carpentier utiliza esta situación al proponer una nueva visión de América, que dé cuenta de una realidad constituida por elementos precientíficos, irracionales e ilógicos y al proponer un nuevo código realista. En el eje sintagmático, convoca los textos del criollismo y del surrealismo. Al establecer la verosimilitud por medio de relaciones intertextuales a partir de la diferencia, el enunciado se apoya en la mostración de la competencia del enunciador: en su capacidad de conocer según las formas de conocimiento valoradas en su cultura y en su capacidad para decir adecuadamente la verdad, según los modos de conocimiento prestigiados. Por ejemplo, el epígrafe, tomado de *Los trabajos de Persiles y Segismunda*⁹, establece relaciones con otros textos conocidos por el enunciatario y ya sancionados por la cultura. La referencia a Cervantes, en tanto autoridad cultural y literaria, busca reafirmar la validez de su propuesta ante el enunciatario.

La historia literaria posterior nos ha mostrado que la verosimilitud cumplió su función, puesto que el enunciatario reconoció la autoridad del enunciador, su competencia. El contrato fiduciario quedó establecido:

Hoy por hoy, el narrador que mayor influencia ha ejercido sobre los narradores más jóvenes de Latinoamérica es Carpentier. Tal influencia la reconocen expresamente novelistas tan importantes como Carlos Fuentes y García Márquez. Y aunque haya quienes se resistan a admitirla, y aún quienes la nieguen de plano, ahí están sus obras, en las cuales la huella carpenteriana -directa o indirecta- es más o menos fácilmente detectable¹⁰.

9. «Lo que se ha de entender desto de convertirse en lobos es que hay una enfermedad a quien llaman los médicos manía lupina».

10. Alexis Márquez Rodríguez, «Alejo Carpentier, punto de partida de la nueva narrativa latinoamericana», *Revista de estudios hispánicos* (número dedicado a Alejo Carpentier, X-1983) 14.

Construcción del enunciatario desde el discurso mismo

Como todo título, el lexema «Prólogo», etiqueta el texto. Es su presentación y como tal, un programa de lectura, que destaca una cierta modelización y una actitud mental en el lector al que va destinado. Como todo título, abarca el texto que titula: lo resume y lo predice. Lo parafrasea al contener el tema del texto: la teoría de lo real maravilloso americano (el «Prólogo») y la praxis de escritura literaria de lo real maravilloso (la novela). Al establecer relaciones dialógicas entre el «Prólogo» y la novela, Carpentier establece un juego entre el «Prólogo», la novela y la teoría. Todos forman una unidad, cuyas partes están estrechamente interrelacionadas entre sí. No obstante, la difusión del «Prólogo» y la gran cantidad de textos que ha motivado, ha hecho que no sólo mantenga relaciones de interdependencia y complementariedad con la novela, sino que se convierta en el «Prólogo» de esa nueva novela latinoamericana que buscaba Carpentier. Pareciera que las estrategias de manipulación del texto lograron plenamente su objetivo, más allá de los escritores de la década de 1950. Así, Emir Rodríguez Monegal ha afirmado que el «Prólogo» a *El reino de este mundo* constituye el ««Prólogo» a la nueva novela latinoamericana»¹¹ y Alexis Márquez ha señalado: Carpentier «es el iniciador de lo que se ha dado en llamar la nueva narrativa latinoamericana. Iniciador, decimos, que no precursor»¹².

Como «Prólogo», es un discurso que precede la novela *El reino de este mundo* (un pre-texto) para explicarla y presentarla al lector, para instaurar un sentido previo y establecer un contrato de lectura determinado. La novela ilustra el «Prólogo» y el «Prólogo» teoriza la novela. El enunciatario al que va dirigido parece ser el lector de novelas, que debe comprender el papel del sincretismo y de lo mítico en el relato.

El «Prólogo», además, se convierte en una estrategia de verosimilización en relación con el relato: lo que el lector va a leer son hechos auténticos ocurridos en Santo Domingo. Carpentier, en tanto escritor, no solo se fundamenta en una documentación rigurosa, sino en el respeto de una realidad maravillosa, que el enunciatario podrá verificar:

El relato que va a leerse ha sido establecido sobre una documentación extremadamente rigurosa que no solamente respeta la verdad histórica de

11. Emir Rodríguez Monegal, «Tradición y renovación». César Fernández Moreno, *América Latina en su literatura* (1972, 5a. edición: Siglo Veintiuno, 1978) 619.

12. Alexis Márquez Rodríguez, «Alejo Carpentier, punto de partida de la nueva narrativa latinoamericana», *Revista de estudios hispánicos* (número dedicado a Alejo Carpentier, X-1983) 9.

*los acontecimientos, los nombres de personajes —incluso secundarios—, de lugares y hasta de calles, sino que oculta, bajo su aparente intemporalidad, un minucioso cotejo de fechas y de cronologías. Y sin embargo, por la dramática singularidad de los acontecimientos, por la fantástica apostura de los personajes que se encontraron, en determinado momento, en la encrucijada mágica de la Ciudad del Cabo, todo resulta maravilloso en una historia imposible de situar en Europa, y que es tan real, sin embargo, como cualquier suceso ejemplar de los consignados, para pedagógica edificación, en los manuales escolares. ¿Pero qué es la historia de América toda sino una crónica de lo real-maravilloso?*¹³.

Así, Carpentier oculta el trabajo de escritura que realiza sobre la historia y su propuesta de mimesis artística: la transformación del discurso histórico en discurso literario. Encubre la selección que efectúa sobre el material histórico y la reconstrucción de este material, consciente y deliberadamente, en una realidad reiterativa; no cíclica, sino en forma de espiral, que le permita universalizar lo concreto de la novela y subrayar la presencia cotidiana de lo real maravilloso.

No obstante, en tanto propuesta estética, el «Prólogo» construye un enunciatario más especializado: el escritor latinoamericano de la década de 1950. Quince años después, en el «Prólogo a la edición cubana» (1964) Carpentier plantea la intención fundamental de su escritura en 1949 y con ella, la concreción del enunciatario. Sin embargo, como el texto había sido publicado un año antes (abril 1948) con el nombre de «Lo real maravilloso de América» en el periódico *El Nacional* de Caracas y prefigurado en unas declaraciones que hizo Carpentier en 1945 a ese diario¹⁴, su propuesta ya existía en el horizonte de expectativas de la historiografía literaria del Continente:

Hacia el año 1949, después de haber observado el surrealismo en sus mejores momentos, después de haberlo vivido en carne propia, en sus logros como en sus crisis internas, me encontré en América, rodeado de jóvenes escritores, llenos de talento, que sólo entonces empezaban a manejar las técnicas, espejismos, magias y estrategias del surrealismo. No creía, sin embargo, que esto fuese del todo negativo. Era, al fin y al cabo, un camino

13. Carpentier, *El reino de este mundo*, 13.

14. Leonardo Padura Fuentes, «El Reino de este mundo y lo real maravilloso: una teoría y una novela, un prólogo...», *Casa de las Américas*, XXX, 177 (1989) 87.

para salir del rebasado «nativismo» latinoamericano de los años 20-40 (...) Pero este camino había que nortearlo de otro modo. Había que utilizar la capacidad de entendimiento otorgada por el surrealismo a una observación de texturas, hechos, contrastes, procesos, de nuestro mundo americano. De ahí que escribiera el «Prólogo»¹⁵.

El programa narrativo que propone (la transformación de la estética vigente) mueve a la acción transformadora al ser planteado como un programa abierto: Carpentier, el escritor, presenta una novela, *El reino de este mundo*, que responde a esta intencionalidad y que funciona como la praxis de escritura de su teoría de lo real maravilloso americano. Como él, los jóvenes escritores latinoamericanos pueden —y deben— hacer literatura que responda a estos postulados. Por ello, es también un programa cerrado (¿una logia?) por cuanto las transformaciones están prescritas en el enunciado mismo: se impone un deber-ser de la nueva novela latinoamericana al que se accede por medio de un deber-hacer, lejos del surrealismo. La legitimidad de la acción ha sido mostrada y demostrada a lo largo de todo el texto, con base en los valores definidos en el «Prólogo» e inscritos en el sistema de valores consensuados en la cultura latinoamericana de la época, fundamentalmente el de la americanidad. La concepción de literatura que sustenta, el de la literatura como práctica sociohistórica, también legitima las transformaciones propuestas. De tal modo, la evasión o la indiferencia por parte del enunciatario no son posibles: «La lectura es buena conductora del Deseo de escribir»¹⁶.

El enunciador del «Prólogo» le ha transferido su saber al escritor latinoamericano con el fin de que asuma el proceso de transformación sobre su propia obra literaria. Le ha transmitido información sobre lo maravilloso surrealista y lo maravilloso americano, pero también sobre los problemas de una estética latinoamericana fundada en el surrealismo. Le ha señalado una situación de desequilibrio que, al comportarse como una denuncia, busca efectuar un contrato con él. Las reglas de verosimilización utilizadas le han permitido plantear como verdadero lo afirmado; lo que a su vez le permitirá al enunciatario aceptar la axiología propuesta y disponerse a actuar.

A lo largo del «Prólogo», el escritor latinoamericano no sólo adquiere la categoría de sujeto de saber, sino también la de poder. A partir de elementos

15. Carpentier, *El reino de este mundo*, 13-14.

16. Barthes, *El susurro del lenguaje*, 47.

propios del enunciado —la temporalización (ocurre hoy), la espacialización (ocurre en América, en contraposición a Europa) y la actorialización (los actores citados son verosímiles)— el enunciador le ha hecho saber que es un sujeto con poder. Además, la nueva estética latinoamericana es accesible al enunciatario por sus condiciones: se trata de una propuesta de la novela que se ubica dentro de la tradición del realismo latinoamericano, muy conocido por los escritores del continente y que requiere, para construir y reconstruir la imagen de América, sólo de la observación de la realidad, puesto que lo real maravilloso se encuentra en ella, al alcance de todos.

De esta manera, el texto le ha otorgado al enunciatario las modalidades del saber, del deber y del poder¹⁷. En relación con el querer, la manipulación parece estar fundamentada en el nivel cognitivo, pero también en el pasional. El primero, se ejerce con el señalamiento de los valores (lo real maravilloso) y los disvalores (el surrealismo, en particular y la literatura europea, en general), inscritos dentro de un ámbito mayor: la americanidad vs el europeísmo. El nivel pasional, en el juego de modalidades del sujeto de hacer (de ahí la importancia de mostrar su competencia), así como en las unidades de significación: lo pasional convoca el sema de humanidad dentro de lo no racional. De tal modo, el «Prólogo» busca rescatar lo humano a partir de lo no racional (lo monstruoso y siniestro): lo precientífico, irracional e ilógico, producto del carácter sincrético y mitológico del continente, que forman la realidad de América.

Sin embargo, el querer es, sobre todo, el resultado del paso de sujeto competente a destinador (a maestro), esto es, a sujeto que determina el hacer hacer de los jóvenes escritores del continente, a sujeto que ejerce un arte y lo enseña, que cree en él: a profesor, o quizás, a profeta. Carpentier, con un nuevo discurso de Próspero Americano (Rodó) despierta admiración en la juventud de América y se convierte en destinador de una nueva novela latinoamericana, en la que los escritores modificarán la estética literaria mediante sus propias obras.

Así, el «Prólogo» no sólo genera pasiones (en su doble acepción: entusiasmo y sufrimiento) en el nivel cognitivo, que buscan preservar los valores de la cultura en ese momento histórico, sino pasiones en la dimensión pragmática. Origina, de este modo, un saber sobre el deber ser, pero también un reconocimiento del poder ser como se debe ser. La admiración va más allá de la esfera cognoscitiva, al proponer un modelo, teórico y práctico en este caso, cuya función

17. Mozejko de Costa, *La mimesis: estrategia de manipulación*.

es movilizar a la acción, esto es, producir cambios sociales. De ahí que la propuesta de Carpentier trasciende el ámbito estético para ubicarse en el ético.

Después de construir el verosímil (hacer creer que es verdad), el «Prólogo» moviliza a los jóvenes escritores a partir de una pasión concreta: el miedo a no poder dar cuenta de América Latina, y de una amenaza implícita en ella. La historiografía literaria de América Latina nos ha mostrado que los escritores actuaron sobre sus propios textos literarios y que la propuesta de lo real maravilloso tuvo una trascendencia cultural de tal magnitud, que convirtió a Alejo Carpentier en un «clásico»¹⁸ o, quizás, en un gurú.

18. Samuel Rovinski, «Alejo Carpentier: la creación no muere cuando se es un clásico», *Universidad* (12 de mayo de 1980) 11.

ESCRIBIR, LEER, INTERPRETAR. DEL ROMANTICISMO A JORGE LUIS BORGES

ALBINO CHACÓN
Universidad Nacional

Una idea, aparentemente paradójica, atraviesa sistemáticamente la obra borgesiana. Es la idea complementaria de la no repetición y de la multiplicidad combinatoria de los textos, textos que pertenecen a una serie en la que cada uno se repite y al mismo tiempo permanece esencialmente diferente. Los ejemplos son numerosos y toman múltiples formas. La cita, la repetición, la utilización de textos de otros, la reutilización de los propios textos del escritor, son algunos recursos constantes. En varios de sus relatos y ensayos, Borges muestra que se trata de una situación propia a toda escritura literaria. Es el caso de su teoría de los precursores, cuando escribe que «el hecho es que cada escritor crea a sus precursores [...]». En esta correlación nada importa la identidad o la pluralidad de los hombres». En la misma línea de sentido, Borges en «La biblioteca total», aborda el tema de la biblioteca eterna que comprende todos los libros:

la vasta biblioteca contradictoria, cuyos desiertos verticales de libros corren el incesante albur de cambiarse en otros y que todo lo afirman, lo niegan y lo confunden como una divinidad que delira [...] Muy pronto — dice— los literatos no se preguntarán, ‘¿qué libro escribiré?’, sino ‘¿cuál libro?’.

Para esta comunicación, voy a considerar la cuestión de la no repetición y de la combinatoria de textos, primeramente en el relato «La biblioteca de Babel», haciendo hincapié en los principales aspectos hermenéuticos que se desprenden de él. Luego, me referiré a la concepción de la creación y de la interpretación en el cuento «El caballero Gluck», del escritor romántico alemán E. T. Hoffmann,

publicado en 1809. Enseguida, abordaremos los aspectos epistemológicos de esta concepción tal como se presentan en la *Hermenéutica* de Friedrich Schleiermacher, publicada en 1819, y cómo se resuelven éstos en «Pierre Menard, autor del Quijote», de Borges. Desde nuestro punto de vista, Borges esboza en este último relato una teoría de la producción y de la recepción textual que se enfrenta, casi me atrevería a decir que explícitamente, con las concepciones románticas y, en especial, con los planteamientos de Friedrich Schleiermacher. Nuestra intención es la de hacer un estudio comparativo de textos separados por más de un siglo, pero cuyas estrechas interrelaciones se hacen visibles en el acto de su lectura conjunta.

La búsqueda imposible

*Perecer en búsqueda del conocimiento absoluto
bien podría formar parte del fundamento del ser.*

F. Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*.

En el relato «La biblioteca de Babel», la búsqueda del libro de los Libros, aquel que es «la cifra y el compendio perfecto de todos los demás» se convierte, en la disposición laberíntica, en la búsqueda imposible del Saber de los saberes, aquel que los comprendería a todos. La biblioteca es un conjunto fuertemente ordenado y organizado de manera geométrica, pero los humanos, al no conocer su principio de orden, la perciben como un caos. La división está marcada por diferencias infinitesimales, y los laberintos nos hacen pensar en los saberes, ordenados en disciplinas que no se encuentran jamás y que, en lugar de guiar, extravían¹.

La biblioteca (como metáfora del universo), al ser el resultado de una combinatoria casi infinita, está constituida de libros (de saberes) que reenvían siempre a otros. En nuestra opinión, Borges asume aquí la misma posición de Nietzsche, para quien «las leyes de la naturaleza» no reenvían a una realidad sino que, a lo sumo, no serían más que convenciones, falsificaciones, representaciones, en suma, interpretaciones, en un juego incesante de reenvío de las unas a las otras. Tanto para Nietzsche como para Borges la certidumbre del conocimiento no puede alcanzarse jamás. Si el primero niega que haya una sola manera de interpretar el universo, el segundo habla de un Libro —suma de todos los libros y de todos

1. Esta es la profunda crítica que Borges formula a propósito del positivismo y de sus consecuencias sobre el desarrollo de las ciencias.

los conocimientos— al que sólo a una instancia divina podría tener acceso; si el primero, Nietzsche, define el arte de interpretar como el gozo de las interpretaciones infinitas, el segundo, Borges, propone la multiplicidad de las combinaciones y de las interreferencias en la escritura y en la lectura.

En la biblioteca existe una identidad esencial, en la medida en que «todos los libros, por diversos que sean, constan de elementos iguales: el espacio, el punto, la coma, las veintidós letras del alfabeto»; pero, al mismo tiempo, cada libro es profundamente diferente de los otros, pues «no hay, en la vasta biblioteca, dos libros idénticos». Incluso en la propia materialidad del libro, en la edición de un mismo volumen, es posible encontrar pequeñas diferencias, detalles que hacen que cada ejemplar sea algo único. Y la presencia de estos pequeños detalles abren una posibilidad infinita de bifurcaciones para la interpretación, puesto que no existe la posibilidad de que un libro se repita. El conocimiento absoluto, esto es, el conocimiento de lo que está en el origen, no sería más que una ilusión, porque no hay significado original. Esta idea también se encuentra presente en «Pierre Menard, autor del Quijote», en el que la historia no se define como búsqueda de la realidad sino como su origen; así, la verdad histórica no es aquello que sucedió, sino aquello que nosotros pensamos que sucedió, esto es, un saber discursivo. Discurso, pues, que funda aquello de lo que él habla y la imposibilidad de llegar al origen de éste, que sería la realidad misma. No hay, entonces, historia definitiva, porque si la historia es efectivamente de naturaleza discursiva, ella cambia según la mirada de aquel que la lee o de aquel que la escribe. «Cambiamos incesantemente y es dable afirmar que cada lectura de un libro, que cada relectura, cada recuerdo de esa relectura, renuevan el texto. Es el cambiante río de Heráclito»². Esta es la tesis en que se sustenta el «Pierre Menard» y muchos otros textos de Borges. A este propósito, vale la pena recordar las palabras de Foucault cuando escribe que la interpretación es el acto fundador de lo que se dice y de lo que puede ser dicho de los fenómenos de la realidad³.

La concepción romántica. Creación e interpretación en Hoffmann

Una idea bastante extendida entre los escritores románticos del siglo XIX, entre ellos E. T. A. Hoffmann (1776-1822), consistía en considerar la obra de arte como el resultado de un momento privilegiado de inspiración y, a causa de ello,

2. Jorge Luis Borges, *Siete noches* (Fondo de Cultura Económica, 1982) 27.

3. Michel Foucault. «Nietzsche, Freud, Marx», *Cahiers de Royaumont. Philosophie*, 6 (1967) 190.

irrepetible. Veamos a continuación cómo se presenta la problemática de la interpretación en el relato «El caballero Gluck»⁴. Para Hoffmann, el momento de creación se origina en una experiencia inefable, ya que sólo los verdaderos compositores «logran salir de su sueño, se levantan, atraviesan el reino de los ensueños y alcanzan la Verdad. Es el momento supremo: es el contacto con lo Eterno, con lo Inefable»⁵. Experiencia única en la medida en que la creación se lleva a cabo en un momento de abandono, de éxtasis durante el cual el compositor no tiene conciencia de sí, puesto que él se encuentra en el «reino de los sueños», único camino para entrar en contacto con la Verdad, lo Eterno, lo Inefable, como condición para la creación. Pero al propio protagonista -compositor de una ópera- le es imposible no interpretar su propia obra sin crear, en el mismo momento de la interpretación, una obra diferente. Incluso efectuada por el propio autor de la partitura musical, la interpretación produce cambios, modificaciones, nuevos giros. La interpretación —en este caso en el sentido de ejecución— se torna en una recreación, puesto que las emociones del intérprete se constituyen en parte integrante de la obra interpretada. En el momento de interpretar su propia música, Gluck mismo la modifica⁶. Sin embargo, a pesar de las modificaciones, se puede reconocer en la interpretación la escena de la ópera compuesta por Gluck. He ahí la paradoja de la diferencia y de la identidad: la interpretación es, al mismo tiempo, afirmación y negación. En un mismo movimiento, partitura e interpretación se corresponden y no se corresponden.

Luego, [el intérprete] tocó maravillosa y magistralmente, en todos sus acordes, el majestuoso tempo di marcia con que comienza la obertura, y ello de una manera casi totalmente conforme con el original. El allegro, sin embargo, apenas si se relacionaba con las ideas principales de Gluck. Él [el intérprete] introdujo tantas variaciones nuevas y geniales que mi sorpresa no terminaba de crecer⁷.

4. Todas las citas provienen de la traducción francesa, *Le chevalier Gluck*, de la edición *Contes fantastiques* (Flammarion, 1979). En todos los casos, la traducción es nuestra (A Ch.).

5. E. T. Hoffmann, *Contes fantastiques* (Flammarion, 1979) 30.

6. En este sentido, estamos plenamente de acuerdo con Hans-Georg Gadamer cuando escribe que «bien sea que se trate de la poesía o de la composición musical, que acceden por medio de la ejecución a la presencia mímica, toda ejecución, no obstante, debe agregar su acento propio. En este sentido, la diferencia con la acentuación demostrativa con fines didácticos no es tan grande. Toda ejecución es interpretación. En toda interpretación hay una sobre iluminación, *Vérité et méthode* (Seuil, 1976) 248 (traducción nuestra, A.Ch.).

7. Hoffmann, *Contes fantastiques*, 38.

El intérprete/autor se sitúa a medio camino entre la identidad y la diferencia; hay identidad, justamente, en el reconocimiento de un original que está en la base de la *performance*, esto es, la interpretación corresponde a un original, pero al mismo tiempo ya es otra cosa. No obstante, Gluck se queja del hecho de que sus piezas no son interpretadas respetuosamente según lo que ellas sugieren; dicho de otro modo, que son interpretadas de un modo que traiciona, según él, lo que el original permite: «¿Acaso el compositor ha escrito la obertura distraídamente, para que no importa quien la interprete como y donde quiera, como si sólo se tratara de un fragmento para trompeta?»⁸.

El protagonista reivindica la necesidad de que la diferencia respete la identidad, en el sentido de que no debe alejarse hasta el punto de que ya no pueda reconocerse el texto original, esto es, de las posibilidades de interpretación que un texto permite, y fuera de las cuales el texto ya no es reconocible.

Intepretar en Schleiermacher y leer en Borges

Sobre un verso cuya estructura gramatical no presenta ninguna ambigüedad, pueden articularse dos lecturas absolutamente coherentes, pero también absolutamente incompatibles, Paul de Man, *Alegorías de la lectura*.

La *Hermenéutica* de Friedrich Schleiermacher (1768-1834) apareció por primera vez publicada en Alemania en 1819, pero como afirma Jean Starobinski, volver hoy los ojos a Schleiermacher no es de ninguna manera un capricho de curiosidad erudita; al contrario, es encontrar el origen mismo de las ambiciones modernas del conocimiento histórico y cultural⁹. En efecto, Schleiermacher es uno de los principales fundadores de la hermenéutica moderna y el interés que hoy manifestamos por su trabajo se explica, fundamentalmente, por la claridad teórica con la que él supo presentar el problema de la interpretación en el cuadro de una posición romántica a inicios del siglo XIX, pero que incluso hoy tiene resonancias en las concepciones sobre la creación artística.

Sin embargo, en esta ocasión vamos a referirnos a lo que nos parece que son los límites de la hermenéutica en el contexto romántico de Schleiermacher, para quien el éxito del trabajo hermenéutico reside en la capacidad del herme-

8. Hoffmann, *Contes fantastiques*, 34.

9. Jean Starobinski, «L'art de comprendre», prefacio a la edición belga de F. Schleiermacher, *Hermenéutica* (Labor & Fides, 1987) 11.

neuta en lograr una verdadera comunión de alma con el escritor, para luego estar en capacidad de reproducir la «actividad interior» de éste en el momento de la creación: «La tarea del hermeneuta consiste en reconstituir del modo más perfecto posible el desarrollo interior de la actividad del escritor en el momento en que éste compone su obra»¹⁰.

De ese modo, el hermeneuta sería aquel que puede comprender la obra incluso mejor que el autor mismo, puesto que algunos de los procesos creativos se producen inconscientemente; el lado psicológico del trabajo hermenéutico consistiría, justamente, en desvelar, en echar luz sobre esos procesos. Así, el hermeneuta estaría en capacidad de ocupar el lugar del autor frente al texto y podría, al mismo tiempo, superar las limitaciones que habría sufrido el autor, a causa del trabajo inconsciente de escritura. Esta inconsciencia se originaría en el hecho de que el autor, al momento de escribir, no puede tomar distancia en relación con su trabajo y utiliza la lengua de un modo que le es completamente natural, incluso irreflexivo: «El problema se podría expresar de la manera siguiente: en primer lugar, «comprender el discurso tan bien como el autor y luego mejor que éste». Como nosotros no tenemos un conocimiento inmediato de lo que hay en él, debemos intentar llevar a la conciencia todo aquello que para él fue inconsciente, salvo en lo que, por su propia reflexión, el autor pudo convertirse en su propio lector.

Por su parte, el narrador de «Pierre Menard» afirma que éste tuvo dos razones para emprender su trabajo de escritura; la primera, la encontró en un fragmento filológico de Novalis, donde éste esboza la idea romántica de la total identificación con el autor:

*Dos textos de valor desigual inspiraron la empresa. Uno es aquel fragmento filológico de Novalis —el que lleva el número 2005 en la edición de Dresden— que esboza el tema de la total identificación con un autor determinado*¹¹.

Esta alusión nos conduce, de manera sorprendente, a los términos mismos con que Schleiermacher describe la tarea psicológica que el hermeneuta debe llevar a cabo paralelamente al trabajo filológico: «una certidumbre, más bien intuitiva, que consiste en que el intérprete se introduzca, tanto como le sea posible, en el estado de espíritu total del escritor»¹².

10. Schleiermacher, *Herméneutique*, 186. En todos los casos, la traducción es nuestra (A. Ch).

11. Borges, *Obras completas* (Emecé Editores, 1974) 51.

12. Schleiermacher, *Herméneutique*, 182.

El intérprete debe no solamente tener la competencia lingüística suficiente para comprender el texto, sino que también tendría que convertirse en un desvelador de las motivaciones inconscientes del autor mismo. esto es, en una especie de supra-autor. Schleiermacher entiende por objetividad el trabajo hermenéutico que se hace sobre la base de un conocimiento erudito, total de la lengua en la que el autor ha escrito su texto, así como el conocimiento histórico suficiente de las condiciones de la época en que el texto fue producido: «El conocimiento del autor mismo y de su tiempo, de su cultura y de su tipo de ocupación, así como el conocimiento de su uso de la lengua»¹³. Este texto no puede dejar de recordarnos, una vez más, el texto de Borges cuando el narrador, tomando una distancia irónica, describe sarcásticamente el método inicial analizado por Menard para llevar adelante su empresa:

*El método inicial que imaginó era relativamente sencillo. Conocer bien el español, recuperar la fe católica, guerrear contra los moros o contra el turco, olvidar la historia de Europa entre los años de 1602 y de 1918, ser Miguel de Cervantes*¹⁴.

La labor del hermeneuta tendría como fin el reconstituir de la manera más perfecta posible el desarrollo interior de la actividad de composición del escritor, y sólo en la medida en que llegue a alcanzar este grado de identificación, de empatía, el intérprete estaría en capacidad de determinar el sentido del texto. Más arriba ya hemos señalado la ironía con la que el narrador del relato de Borges se refiere a este método de identificación con el autor. La ironía se hace aún más evidente cuando Borges escribe:

*Pierre Menard estudió ese procedimiento (sé que logró un manejo bastante fiel del español del siglo diecisiete) pero lo descartó por fácil. ¡Más bien por imposible! dirá el lector. De acuerdo, pero la empresa era de antemano imposible y de todos los medios imposibles para llevarla a término, éste era el menos interesante. Ser en el siglo veinte un novelista popular del siglo diecisiete le pareció una disminución. Ser, de alguna manera, Cervantes y llegar al Quijote le pareció menos arduo -por consiguiente, menos interesante- que seguir siendo Pierre Menard y llegar al Quijote, a través de las experiencias de Pierre Menard*¹⁵.

13. Schleiermacher, *Herméneutique*, 120.

14. Borges, *Obras completas*, 53.

15. Borges, *Obras completas*, 53.

Si lo que busca la hermenéutica romántica es la reconstitución del sentido original del texto, es precisamente eso lo que la hermenéutica borgesiana ironiza y considera sin mayor interés.

Los interdiscursos como componentes del nuevo texto

Borges propone las operaciones de escritura y de lectura no sólo como *re-constituidoras*, sino como *productoras* del sentido. De ese modo, el escritor no puede escribir sin dejar de incorporar toda su experiencia de lector; por su parte, el lector no puede leer sin incorporar en esta operación su propia experiencia y sus conocimientos, elementos que marcan una distancia —frente al texto— que no puede ser dejada de lado. Es la «manera menardiana» de leer y de escribir.

En uno de sus ensayos, «La fruición literaria» (1927), Borges examina una metáfora sobre el fuego como si ésta misma hubiera sido elaborada por un poeta contemporáneo, por un poeta chino o siamés de la antigüedad, por un testigo de un incendio, o por Esquilo. Borges muestra que nosotros juzgamos la metáfora de manera diferente según el contexto literario en que la ubiquemos¹⁶. Es, pues, el contexto de ubicación y de recepción lo que determina la comprensión y modifica el sentido del texto. El propósito de Menard es situar el *Quijote* en una esfera de sentido distinta a la de la época de Cervantes. Es la misma idea que encontraremos más tarde en Hans-Georg Gadamer, y que separa radicalmente a éste de Schleiermacher y en general de la hermenéutica romántica:

*repetir no puede ser tomado en un sentido absolutamente estricto. No se trata de un reenvío a un primer original en el que se encuentra algo ya dicho en cuanto tal. Comprender por medio de la lectura no es repetir algo del pasado, sino participar de un sentido presente*¹⁷.

La referencia a un lector original, así como la referencia al sentido querido por el autor, no parecen sino provenir de una regla hermenéutica e histórica muy rudimentaria, que no puede de ninguna manera limitar el horizonte de sentido de los textos. Lo que la escritura ha fijado logra desprenderse de la contingencia de su origen y de su autor y se libera positivamente para establecer una nueva relación¹⁸.

16. Emir Rodríguez Monegal, *Jorge Luis Borges. Biografía literaria* (Gallimard, 1983) 387.

17. Hans-Georg Gadamer, *Vérité et méthode* (Seuil, 1976) 239. Gadamer considera que la orientación psicológica que Schleiermacher introdujo en la hermenéutica bloqueó el acceso a la dimensión propiamente histórica del fenómeno hermenéutico.

18. Gadamer, *Vérité et méthode*, 243.

En resumen, la tarea de lectura que el texto de Borges propone, alcanza la dimensión de una negación de los métodos de lectura clásicos, y en particular de las tesis avanzadas por la hermenéutica romántica de Schleiermacher. El paradigma de la lectura, así como de la escritura que encontramos en los textos de Borges es, justamente, el de la descentralización del sentido. Esta idea es capital en Borges, para quien la multiplicidad textual es más bien la consecuencia —y el origen— de toda operación interpretativa, de toda lectura, marcada fatalmente por una búsqueda vana de la centralidad del sentido. Cambio y permanencia, nueva vida, renovación de los textos gracias a la *intervención* de los lectores; esto es lo que, justamente, permitirá a los textos sobrevivir a su contingencia histórica.

LOS PARATEXTOS EN LA PRODUCCIÓN LÍRICA DE JORGE LUIS BORGES

OSCAR MONTANARO MEZA
Universidad de Costa Rica
Sede de Occidente

El propósito de esta ponencia es apreciar la importancia que tiene para el quehacer de la crítica literaria los paratextos, que no han sido aprovechados, en el análisis de una producción literaria. Motivados por esta práctica parcialmente ausente, así como el hecho de observar la reiteración con la cual Borges trabaja los paratextos, tanto en sus obras propias como en las ajenas, decidí investigar, uniendo ambas líneas de estudio, y producto de ello, en esta ocasión, ofrezco este avance.

En consecuencia, dadas las amplias dimensiones de la investigación, sólo se exponen los resultados de su etapa preliminar, que giran en concreto sobre los paratextos que Borges empleó en sus tres primeros poemarios: *Fervor de Buenos Aires* (1923), *Luna de enfrente* (1925) y *Cuaderno de San Martín* (1929).

Presentación

Llama la atención de quien se enfrenta a los libros de Borges, sean estos ensayos, poemarios o narraciones cómo su autor acude con frecuencia a las notas, a los prólogos, a los epígrafes, a los epílogos, a las dedicatorias. De tales textos se va configurando una serie de nociones como la de autor, lector, proceso de lectura, obra literaria, sus interrelaciones con otras actividades humanas y que el autor las vincula en la producción de sentido del texto literario. De ahí que, el fin del presente trabajo sea el determinar el desarrollo de la etapa inicial en la historia de esta conceptualización, según el pensamiento borgesiano y su incorporación en el engendramiento del texto lírico producido por el escritor argentino, en la década de los veinte; su teoría y práctica textual y paratextual constituyen un importante

punto de partida, o de motivación, en estudios hechos por teóricos contemporáneos de la literatura y de la filosofía; por ello, no en vano se le cataloga como un autor posmodernista.

Motivado por la lectura de la obra de Borges y lo descrito en el párrafo anterior, he elaborado esta ponencia que he dividido en tres partes: 1. Los preliminares teóricos; 2. una visión de los paratextos en las obras de Borges; y 3. los paratextos en los tres primeros libros de poemas editados por Borges.

1. Preliminares teóricos

En el marco de los estudios de la recepción estética, los paratextos, es decir, aquéllos textos que preceden o bien, que se encuentran paralelamente al texto propiamente literario, adquieren gran relevancia ya que su presencia, de una u otra manera, interactúan uno con los otros, y estos con aquel integrando así una unidad, que tradicionalmente la crítica literaria ha dejado al margen. La prueba más evidente la presento a la digna consideración de Uds. y en el marco de mi tema, ante el hecho de que al buscar una bibliografía específica sobre los paratextos en la producción literaria de Borges, sólo hallé un artículo relevante y esto a pesar de la importancia y del interés que Borges, desde sus primeros libros hasta el último que publicó, dio a la escritura paratextual.

En el amplio y minucioso estudio que realizó sobre los paratextos Gérard Genette se ofrece la siguiente definición: «Le paratexte est donc pour nous ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public»¹; luego, plantea la siguiente clasificación: los prólogos, las dedicatorias, las notas, los epílogos, las posdatas y los títulos. Además, faltaría incorporar en esta lista los glosarios, equivalentes a notas aclaratorias, en torno del significado particular de una palabra.

Asimismo, en nuestro medio, Chen Sham considera que «el paratexto constituye uno de esos lugares en donde irrumpe con mayor fuerza la dimensión pragmática, pues su función es la dirigir la comprensión hermeneútica del texto y la de definir las relaciones entre los distintos actantes de la situación comunicativa»².

Desde otro ángulo, estos elementos, se sitúan junto a los elementos del sello editorial, retrato del autor, autores del prefacio, número de edición, colección en la cual se publica el texto, las notas biográficas, premio famoso con que ha

1. Gérard Genette, *Seuils* (Seuil, 1987) 7.

2. Jorge Chen Sham, «La teoría del paratexto y el *Fray Gerundio de Campuzas*: la puesta en escena de una retórica liminar» (1991) consignado por María Amoretti en *Diccionario de términos asociados en teoría literaria* (Universidad de Costa Rica, 1992) 87.

sido distinguido el autor, etc., todos ellos denominados por Genette como «peritextos» y que tienden a situar el texto literario como objeto de consumo; así pues, los peritextos establecen un rol estratégico muy importante, inclinando su peso al libro como objeto de consumo; en cambio, la presencia de los elementos paratextuales, orientan más al lector hacia el texto, como objeto de cultura.

Para efectos de este trabajo, he considerado muy importante analizar la referencia que encontré en el tercer libro de ensayos escrito por Borges, *El idioma de los argentinos* (1928), en cuyo «Prólogo» afirma lo siguiente:

Si mi pluma está asistida de claridad, lo estará también en las páginas subsiguientes; si la oscuridad la mueve, no será más iluminativa su operación por el hecho de apellidarse prólogo lo que redacta. El prólogo quiere ser el tránsito de silencio a voz, su intermediación, su crepúsculo pero es tan verbal, y tan entregado a las deficiencias de lo verbal, como lo precedido por él³.

Estas palabras escritas hace sesenta y ocho años revelan la conciencia que tuvo Borges desde entonces de la importancia que tal texto dentro de la obra literaria. Es así que Borges incluyó elementos paratextuales en casi todos sus libros de ensayos, de narraciones, de antologías y de poemas. Y culminó esta labor, en primer lugar, con su libro denominado *Prólogos con un prólogo de prólogos*, editado en 1975.

En segundo término, con la colección de treinta volúmenes de literatura fantástica, denominada La Biblioteca de Babel, a cargo de las Ediciones Siruela que planeó este proyecto editorial en honor a Borges, y en esta colección: «Cada volumen, dedicado a un escritor, (de literatura fantástica) seleccionado y prologado por el gran escritor argentino»⁴.

Finalmente, un proyecto inconcluso, *Biblioteca personal*, propuesto en 1984 por la editorial argentina Hyspamérica [sic], y que consistía en que Borges seleccionara «a la memoria de sus lecturas» cien obras. De éstas, logró escribir a sesenta y seis de ellas, sus respectivos prólogos, los cuales fueron reunidos por Alianza Editorial, con el nombre de *Borges: biblioteca personal*. En el prólogo de este libro escribe en 1985, autodefiniéndose y planteando una vez más, quizás

3. Jorge Luis Borges, *Obras completas*, 7. Al no contar con las primeras ediciones de estos libros, tomamos las citas del primer tomo de las *Obras completas* (Emecé Editoriales, 1974) y el segundo de 1989, e indicando en ellas el correspondiente número de página.

4. VV. AA., *Literatura fantástica* (Siruela, 1985) 131.

la última en que lo haría, la importancia del lector en el proceso de la lectura literaria: «No sé si soy un buen escritor. Creo ser un excelente lector o, en todo caso, un sensible y agradecido lector»⁵.

2. Una visión somera sobre los paratextos en la producción de Borges

Estos paratextos se pueden clasificar en tres grandes conjuntos: conjunto A: paratextos prologales escritos en las obras escritas por él; conjunto B: paratextos prologales escritos en libros hechos en colaboración; a saber: con Bioy Casares, María Esther Vázquez, Margarita Guerrero, etc.; y conjunto C: paratextos prologales escritos para libros ajenos; de éste distinguimos: un subconjunto C1 que corresponde a libros de autores que escribieron en español, y un subconjunto C2, de libros cuyos textos corresponden a traducciones.

Del conjunto A se deslindan los siguientes subconjuntos: A1, textos líricos; A2, textos ensayísticos; A3, textos narrativos; A4, textos antológicos, que el autor seleccionó de sus obras; y A5, textos para sus obras completas.

Por otro lado, Borges acude en el conjunto A y subconjuntos correspondientes (de A1 a A5), además de los prólogos, a los siguientes posibles paratextos: dedicatorias, notas, posdatas, epígrafes, declaraciones, epílogos, inscripciones.

3. Los paratextos en los tres primeros poemarios de Borges

A continuación, me centraré en el análisis en los paratextos que escribió Borges en sus tres primeros poemarios, a saber:

Fervor de Buenos Aires (1923)

«Prólogo». Este paratexto, como en los otros dos poemarios de esta ponencia, los escribió el autor muchos años después de su primera edición, según lo indica la información que aparece al final del referido paratexto: «Buenos Aires, 18 de agosto de 1969» (I, 13).

Por esta razón, no serán analizados en esta oportunidad ninguno de los tres prólogos, en aras de perfilar en el futuro una exposición más integral, el orden cronológico, la evolución de los planteamientos paratextuales y de la práctica paratextual llevada a cabo por Borges en su vasta producción literaria. Así pues, veamos la dedicatoria de *Fervor de Buenos Aires*: «A quien leyere:» esta oración funciona como una dedicatoria y como una advertencia, en cuyo caso, está más próximo a un texto prologal, y en efecto, a pesar de su brevedad, a ello tiende:

5. Jorge Luis Borges, *Borges. Biblioteca personal* (Alianza Tres, 1988): iii.

Si las páginas de este libro consienten algún verso feliz, permíteme el lector la descortesía de haberlo usurpado yo, previamente. Nuestras nada poco difieren: es trivial y fortuita la circunstancia de que seas tú el lector de estos ejercicios, y yo su redactor (I, 15).

Como se aprecia, ahí plantea Borges, al menos tres ideas presentes, como proyecto ideológico, en el engendramiento posterior de su producción literaria, realizada durante más de sesenta años. Estas son las siguientes: el hecho estético de la literatura puede residir en un libro, en una página, en una línea, o sea, lo que él llama en este caso, «algún verso feliz»; la segunda es que este verso bien puede pertenecer al lector, y el poeta (scripteur) lo ha tomado de ese lector; ello acontece en el tanto que, lector y autor se encuentran en el mismo nivel enunciado con la oración «Nuestras nada poco difieren» y ello explica que ambos se identifiquen, como luego, en otro texto narrativo afirmará: «Acaso Schopenhauer tiene razón: yo soy los otros, cualquier hombre es todos los hombres» (I, 494). La tercera idea se refiere al carácter de «ejercicio» que tiene el texto literario, idea que no calza ni con la obra concluida, ni perfecta que le da a lo que escribe la crítica tradicional; con ello, Borges le indica al lector, implícitamente, su despreocupación por el género literario, no se interesa por clasificar el texto, considerado más bien como un «trabajo» y en consecuencia, no resulta ni de una inspiración, ni de un don divino; es el ejercicio, un trabajo que se realiza para adquirir, desarrollar o conservar una facultad, una aptitud, una habilidad.

Este suscito análisis será confirmado por un lector de los textos de Borges, sean éstos líricos, sean narrativos. Ello es así, porque esta clave de su producción de sentido, Borges no la oculta, sino que la devela con mucha frecuencia, incorporando al lector, ya sea en su ficción narrativa, ya en su mundo lírico. Por otro lado, en sus ensayos también hace constantes apelaciones al lector y la voz ensayística, ya que si bien muestra una mucha erudición, nunca expresa verdades absolutas, dogmáticas, sino que incita con sus argumentos al lector a que indague y busque la verdad. Debo aclarar aquí que el pensamiento conservador de Borges, se recoge en sus declaraciones a la prensa y en muchas de las entrevistas que él dio. Ahí sí, escandalizó. En cambio, su quehacer literario tan subversivo en algunos aspectos, refleja una concepción avanzada en torno, no ya solo del concepto de la literatura, sino filosófica del ser humano. No en vano, su pensamiento ha dado aportes significativos y sus textos son muy citados en los planteamientos de las nuevas concepciones del hombre contemporáneo, expuestos en las últimas décadas en Occidente.

Con sólo el análisis de la dedicatoria, con la cual se inicia el poemario *Fervor de Buenos Aires*, se demuestra cómo Jorge Luis Borges abre toda una línea de tópicos que se presentará, con mayor o menor intensidad, en su vasta producción literaria, desde dos perspectivas: la concepción del hombre, de la literatura, con un alcance universal, a un lado y al otro, la presencia de Buenos Aires: con sus calles, sus almacenes, sus arrabales, sus monumentos, sus personajes, en fin, la búsqueda de la identidad argentina. Concluida la disgresión, acudamos nuevamente al análisis paratextual del poemario *Fervor de Buenos Aires*, en el cual el lector encuentra varias dedicatorias. En primer lugar con la que abre el poemario: «A quien leyere», cuya ambigüedad oscila entre el prólogo como elemento conceptual, que se ha analizado, y la dedicatoria al lector hipotético que lea el libro. Se observa cómo el autor evoca a su lector en esta primigenia producción lírica, que por el matiz del verbo, lo siente lejos; además, su autor inicia públicamente con este libro, su labor literaria y no hay entonces, razón para tener cerca al posible «lector». Texto ambiguo, que se mueve entre la dedicatoria y el prólogo, aunque en este acabe por identificar al autor con el lector; o, dicho de otro modo, el autor se oculta tras la finta del lector.

Las otras dedicatorias son cinco y corresponden a los siguientes poemas: «La Plaza San Martín». A Macedonio Fernández (I, 24), al gran maestro y amigo durante treinta años de Borges; debo recordar que durante la década de 1920, hubo una estrecha relación intelectual entre ambos, según se desprende de esta afirmación: «bástenos saber que en Buenos Aires, hacia mil novecientos veintitantos, un hombre repensó y descubrió ciertas cosas eternas (I, 61).

«Inscripción sepulcral. Para mi bisabuelo, el coronel Isidoro Suárez» (I, 14). Inicialmente esta dedicatoria estuvo escrita con este orden: «Para el coronel Isidoro Suárez, mi bisabuelo». No cabe duda, que el nuevo orden de la dedicatoria enriquece, desde un punto de vista estilístico, el sentimiento familiar, en que se evoca al heroico bisabuelo materno, que peleó, como lo exalta el poema, en Junín y es considerado, uno de los héroes de la independencia de la Argentina.

«Arrabal». A Guillermo Torre (I, 32). Amigo y compañero de luchas literaria, luego, en 1928, se casó con Norah Borges. El poema es apreciado como uno de los textos que Borges conservó de sus posiciones ultraístas.

«Llaneza». A Haydée Lange (I, 41). Este nombre corresponde también al de un poema que forma parte de *Los conjurados* (II, 488), en él se alude a «tu Noruega», «un dejo de Inglaterra en tu palabra», «el hábito de Sandburg», el cine: «en la pantalla silenciosa y lúcida» y de «los viernes compartidos», y concluye: «Todas esas cosas, sin nombrarte te nombran». Es curioso que el nombre de esa

dama aparezca en el primer poemario de Borges, así como en el último libro publicado en vida y en ambos poemas una expresión muy semejante: «Se abre la verja del jardín» (I, 42), del primer poemario y del segundo: «la verja de un jardín junto al ocaso».

«Sábados». A C. G. (I, 46). En este poema no hay referencia de quién fue esta persona a quien dedicó el poema; y en este caso, con sólo las iniciales del nombre resulta, mucho más difícil de precisar a quién le corresponde.

Curiosamente, en ediciones hechas a partir de 1969, el autor añade tres notas a los poemas «Calle desconocida», «El truco» y «Rosas» (I, 52), que no aparecen, ni en la primera edición, ni en los otros libros que publicó Borges, a modo de poesías completas en 1943, en 1954, 1958 y en 1964.

Con estos textos aclaratorios los poemas aludidos enriquecen su significado. Este recurso el autor lo habrá de emplear en los libros de poesía que publicó a partir de 1960 hasta el último *Los conjurados* (1985).

Luna de enfrente (1925), «Al tal vez lector». Esta dedicatoria, o quizá también una advertencia prologal, semejante en su ambigüedad a «Quien leyere», la registra Ana María Barrenechea en la transcripción del índice de los libros de Borges que hasta ese momento habían sido editados⁶. En consecuencia es una limitación de mi trabajo, que por el momento no he podido subsanar.

En cuanto al «Prólogo» que aparece en las *Obras completas* (I, 65), fue escrito como el anterior en «Buenos Aires, 25 de agosto de 1969». Hubo varios poemas que Borges excluyó de este poemario en sus *Obras completas*, ya que en su libro *Obra poética*, sí están incluidos. Estos son: «Al coronel Francisco Borges» y «A Rafael Cansinos Assens»; en ambos textos, los títulos por sí mismos, evocan una dedicatoria y a la vez, el desarrollo de un motivo lírico, recurso que el lector de las poesías de Borges encontrará en otros poemarios suyos.

Cuaderno San Martín (1929). Este poemario tiene un epígrafe, el cual suponemos que el autor lo había incorporado desde la primera edición y un prólogo con su eje espacio-temporal: «Buenos Aires, 1969» (I, 79). El epígrafe tomado de una carta del escritor inglés, Edward Fitzgerald (siglo XIX), dice:

As to an occasional copy of verses, there are few men who have leisure to read, and are possessed of any music in their souls, who are not capable of versifying on some ten or twelve occasions durign their natural lives: at a

6. Ana María Barrenechea. *La expresión de la irrealidad en la obra de Borges* (Paidós, 1967) 247.

*proper conjunction of the stars. There is no harm in taking advantage of such occasions*⁷.

En un ensayo que Borges escribió, años después, con el título «El enigma de Edward Fitzgerald», incluido en *Otras inquisiciones* (1952), el ensayista con base en la referencia antes citada, acude de nuevo a ella, reconstruyéndola, cuando al caracterizar el pensamiento del escritor inglés en torno del quehacer poético, afirma:

Entiende que todo hombre en cuya alma se encierra alguna música puede versificar diez o doce veces en el curso natural de su vida, si le son propicios los astros, pero no se propone abusar de ese módico privilegio (I, 689).

Hay, en *Cuaderno de San Martín*, dos poemas dedicados. Uno, «Elegía de los portones» a Francisco Luis Bernárdez y el otro, es el conocido poema «La noche que en el Sur lo velaron» a Letizia Alvarez de Toledo. También se encuentra el poema titulado «Isidoro Acevedo», su abuelo materno cuya muerte, ocurrida en 1905, es evocada por el poeta en el sueño de morir en el campo de batalla. Sin embargo, lo que pongo en evidencia es que el título del poema, se presta como motivo a desarrollar y como dedicatoria al querido abuelo, ilustrando lo que anterior señalé, a raíz de los dos poemas de *Luna de enfrente*, supra referidos.

El poema «Elegía de los portones» posee el siguiente epígrafe: «Barrio Villa Alvear: entre las calles Nicaragua, Arroyo Maldonado, Canning y Rivera». Muchos terrenos baldíos existen aún y su importancia es reducida⁸.

Otro fragmento de la geografía bonarense sirve de marco espacial al poema y en él, la evocación nostálgica de un pasado que aceleradamente se convierte en futuro, transformando el espacio existencial del niño de ayer, que se expresa hoy, 1929, por medio de la voz del yo poeta.

Para concluir, quienes han seguido mi exposición confirmarán conmigo, el hecho de que Borges acude con mucha frecuencia, en los tres poemarios, a los llamados paratextos, los cuales he analizado en esta ocasión, máxime si nos permitimos compararlo con otros escritores líricos de nuestra lengua española. También, cómo con ellos se desprende el establecimiento de un vínculo estratégico

7. Fitzgerald, en una carta a Bernard Barton (1842) repr. en Borges, *Obras completas*, I, 77.

8. Manuel Bilbao, s. t. (1902, en *Obras completas*, I) 82.

con el texto literario, por medio del cual se enriquece la lectura, gracias a la apelación que generan los diferentes paratextos empleados por Borges.

En síntesis, los epígrafes, las dedicatorias, las notas, los títulos constituyen una fuente poco explorada para determinar, desde otra perspectiva del texto literario, el principio generador que palpita en la producción de Borges, en cuanto que el hecho estético de la literatura acontece en el instante de la lectura.

LA CIUDAD COMO ESPACIO SOCIAL EN LA LITERATURA

MARÍA SALVADORA ORTIZ
Universidad de Costa Rica

La ciudad ha sido tema de análisis desde distintas disciplinas: la arquitectura, la geografía, la economía, la sociología y la antropología, entre otras, las cuales han explicado las diversas formas de cultura y vida en determinados períodos y lugares, variables que nos remiten al estudio de la formación y la construcción de espacios simbólicos particulares, como proceso histórico social.

Esta perspectiva se apoya en los estudios de Jacques Le Goff y en particular su ensayo «Lo imaginario urbano en Italia medieval» (siglos V-XV) que plantea, apoyándose en textos de un género literario propio de esos siglos, las laudes civitatum, los modelos reales o fantásticos en relación con los cuales las ciudades italianas eran vistas, pensadas, sentidas por sus ciudadanos.

La literatura universal y sus historias dan cuenta de la riqueza de la ciudad como tema, por lo que ahora sólo haremos mención de algunas de esas ciudades construidas en la literatura y en particular, la novela.

En el texto *Ferragus*, por ejemplo, Honoré de Balzac convierte París en novela. Lo que en ese momento apasiona a Balzac era el poema topográfico de París, según la intuición que él fue el primero en tener de la ciudad como lenguaje, como ideología, como condicionamiento de todo pensamiento, palabra y gesto, donde las calles imprimen por su fisionomía ciertas ideas contra las cuales estamos indefensos, la ciudad monstruosa como un gigantesco crustáceo, cuyos habitantes no son sino las articulaciones motoras. Hacía años ya que Balzac iba publicando en los periódicos bocetos de la vida ciudadana, medallones de personajes típicos: ahora se propone una organización de ese material, a una especie de enciclopedia parisiense en la que se ubica el pequeño tratado sobre la manera de seguir a las mujeres por la calle, la escena de género, digna de Daumier, de los transeúntes sorprendidos por la lluvia, la clasificación de los vagabundos, la sátira

de la fiebre de la construcción que ha acometido la capital, la descripción del cementerio de Père Lachaise y los meandros de la burocracia funeraria coronan el diseño, de manera que la novela, que se había inclinado con la visión de París como organismo viviente, se cierra sobre el Horizonte del París de los muertos.

Para Lotman, por ejemplo, la herencia cultural tiene sentido en la medida que exista una memoria que la preserve; según Le Goff, la memoria es parte sustantiva de la historia, la literatura es uno de los espacios simbólicos en que esta memoria se actualiza y dinamiza por la presencia de diversos textos. Es desde estas formas y en este valor —cronotopo— que la ciudad adquiere y constituye un tema fundamental en la práctica literaria.

En esta novela de Balzac, se explicita el soporte material de la escritura, que permite que las palabras se transformen en apoyo de figuras de mundo que por su mimetismo recrean, reconstruyen un espacio que en este caso preciso es una ciudad: París.

James Joyce recrea Dublín, puebla el mundo de Homero con burgueses de Dublín:

convertí a Dublín en un mundo de aventuras en mi Ulises. Como aquél en el Mediterráneo, mi héroe navega en mi ciudad de cama en cama, a través de calles, oficinas, cafés, restaurantes, burdeles, encuentra a sus muertos y a sus hechiceras.

También cabe recordar Brobdingnag, Laputa isla volante, Lagado, Glubdubdrib y Lilliput de la novela *Los viajes de Gulliver*, de Jonathan Swift (1726), quien crea ciudades fantásticas con el fin de ironizar lo humano. En Lilliput, la más conocida de las ciudades de la obra de Swift, los habitantes tienen seis pulgadas de estatura; esta modificación de la magnitud hace considerar las cosas humanas desde otro punto de vista, lo que permite a los hombres reconocerse en su pequeñez. La ciudad adquiere rasgos negativos que corresponden con las limitaciones del hombre que la ha construido y que la habita, pues ella ha adquirido atributos enajenantes que impiden que su constructor se apropie de ese espacio y la reconozca como suya.

En *El castillo*, de Kafka, puede percibirse que el ser humano ha contagiado la ciudad con sus ansias de poder, causantes de dictaduras, con su incapacidad de comunicarse o por haber construido un espacio agresivo e injusto, contaminado por la indiferencia. El castillo, punto de referencia de la ciudad en esta novela, se revela poco a poco como el símbolo de una monstruosa y hostil burocracia, desde

donde emana el poder hacia el pueblo, según las leyes que transgreden lo humano. El castillo de Kafka muestra cómo puede estar cargado de emociones, de valores y de una visión de mundo un paisaje urbano.

Kaf, el personaje de la novela, habita una ciudad indiferente. Cada frase expresa una conciencia extraña que trata de ordenar un mundo. Para penetrar en esa conciencia es necesario remitirnos más a la manera, a la atmósfera de describir ese espacio que a los objetos.

Para el análisis del tema de la ciudad es importante plantear una serie de preguntas como las siguientes: cómo ordena la topografía urbana, qué formas discursivas eligió para ordenar sus percepciones de la ciudad y qué categorías eligió para construir este mundo; para así, trabajando desde su interior, recorrer el sentido que el autor construyó con su texto.

Uno de los escritores europeos que ha trabajado en forma acuciosa y original el motivo de la ciudad es el italiano Italo Calvino, quien ocupa un lugar destacado en la literatura mundial. Cada obra de Calvino abre múltiples posibilidades de lecturas y espacios de ruptura en la tradición literaria. En Calvino, teoría y ejecución son puestas en juego, lo que muestra la maestría de un verdadero novelista. Calvino no se limita a relatar, construye casas, mundo de palabra, ciudades; este novelista recrea el mundo en un aquí de lo cotidiano y en un allá de lo literario, de la escritura, jugando con la virtualidad transformacional del lenguaje, precisando las imágenes del imaginario.

Las ciudades invisibles es una elocuente novela en la que lo invisible de la ciudad cobra sentido: el espacio social. A través de los títulos de los capítulos se transmiten las atmósferas, los sentidos, las vivencias de la ciudad o de los espacios urbanos, sus historias y sus hombres posibles. La novela está ordenada en nueve capítulos, cada uno introducido por un diálogo entre Marco Polo y Kublai Kan; el primero describe las ciudades que él ha visitado al Kan, para que éste conozca el alcance de su reino. Al final de cada capítulo el narrador describe cómo el Gran Kan descifraba los signos de esas ciudades, desconstruía el relato de Marco Polo. Vale la pena destacar que el relato es una parodia de *Las mil y una noches*, tal como lo muestra el siguiente fragmento:

Con el sucederse de las estaciones y de las embajadas, Marco se familiarizó con la lengua tártara y con muchos idiomas de naciones y dialectos de tribus. Sus relatos eran ahora los más precisos y minuciosos que el Gran Kan pudiera desear y no había cuestión a curiosidad a la que no respondiesen y, sin embargo, toda noticia sobre un lugar remitía la mente del

emperador a aquel primer gesto u objeto con el que Marco lo había designado. El nuevo dato recibía un sentido de aquel emblema y al mismo tiempo añadía al emblema un sentido nuevo. Quizá el imperio, pensó Kublai, no es sino un zodiaco de fantasmas de la mente. El día que conozca todos los emblemas —preguntó a Marco— ¿conseguiré al fin poseer mi imperio? Y el veneciano -Sir, no lo creas: ese día serás tú mismo emblema entre los emblemas.

«Las ciudades y la memoria», «Las ciudades y el deseo», «Las ciudades y los signos», «Las ciudades tenues», «Las ciudades y los cambios», «Las ciudades y los ojos», «Las ciudades y el nombre», «Las ciudades y los muertos», «Las ciudades y el cielo», «Las ciudades continuas», «Las ciudades ocultas: estos son los títulos de cada parte de los nueve capítulos, los cuales nos remiten a los elementos desde donde Calvino construye la novela. Esta es lugar de encuentro y diálogo de un sinnúmero de ciudades, textos pertenecientes a la tradición literaria; es un mosaico de citas, una práctica de apropiación y transformación de los elementos constitutivos de la ciudad, sus hombres, los deseos de sus valores, en fin, de una cosmogonía; es una ciudad hecha novela, del texto infinito de la imaginación que da la literatura¹.

«¿Muchos hilos se han enredado en mi discurso?, ¿de cuál debo tirar para encontrar la solución en mis manos?», pregunta Calvino al final de la lección sobre la ligereza, interrogante que podrían hacer ustedes, lectores de *Las ciudades invisibles*. Hay indiscutiblemente multiplicidad de hilos, no hay en esa novela una ciudad única sino textos múltiples conformadores de la ciudad. Estas preguntas de Calvino y los títulos de estos capítulos para la construcción de la ciudad en el discurso literario, nos remiten a Michel Foucault, quien afirma:

La profunda correspondencia del lenguaje y el mundo se encuentra deshecha. La primicia de la escritura está suspendida. Entonces desaparece esa capa uniforme en la que se entrecruzaban indefinidamente lo visto y lo leído, lo visible y lo enunciable. Las cosas y las palabras van a separarse. El ojo estará destinado a ver y a ver solamente, la oreja a sólo escuchar. El discurso tendrá como deber decir lo que es, pero no será más que lo que dicen².

1. El análisis de esta novela forma parte de un trabajo más amplio.

2. Michel Foucault, «La prose du monde», *Les mots et les choses* (Gallimard, 1966): 58.

Las ciudades invisibles, novela infinita e inconclusa, como la vida misma cuando se posterga la finalización de una tarea, con el objeto de ocuparse de otra más sencilla, a menudo del mismo género. Calvino irrumpe las novelas que emprende sin olvidar la tarea, sin olvidar el punto, pero nunca olvidará el trabajo interrumpido de la misma manera: retoma algunos elementos de la ciudad precedente como punto de partida para el siguiente, por ejemplo, los nombres de ciudades se convierten en nombres de personajes y viceversa. Tan es así que en el último texto de la novela el narrador nos remite a las ciudades posibles: «El Gran Kan estaba bajando ya en su atlas los mapas de las ciudades que amenazan en las pesadillas y en las madiciones: Enoch, Babilonia, Yahoo, Batua, Brave New World».

El motivo literario de la ciudad ha sido también recurrente en América Latina: tenemos ciudades imaginarias como Macondo en *Cien años de soledad*, Santa María en *La vida breve* de Juan Carlos Onetti, Luvina y Comala del escritor mexicano Juan Rulfo (la primera título del mismo cuento y Comala como ciudad de *Pedro Páramo*). Hay otros autores sobre los cuales se han realizado varios trabajos, como Blest Gana en Chile, quien se propuso hacer la novela la ciudad y Carlos Fuentes en México en *La región más transparente*.

Dentro de este intento de hacer un recorrido por el motivo de la ciudad en la literatura en América Latina, voy a detenerme en *La vida breve* de Juan Carlos Onetti quien, desde una visión rioplatense, aporta al problema de las identidades de nuestro continente un enfoque particular con una perspectiva americanista. Al igual que las otras ciudades imaginarias, Santa María se ha vinculado con la literatura de Faulkner. Ciudad carente de un presente que la identifique e imposibilitada de reencontrarse con un pasado, Brausen soluciona esta ausencia por medio de su creación. Santa María, ciudad ficcional, espacio imaginado frente a dos ciudades reales, Buenos Aires y Montevideo, logra alcanzar el reconocimiento y la identidad que el protagonista busca. Para el héroe la realidad no ofrece sentido de pertenencia de identidad, por esto opta por imaginarlo, construirlo. En esta obra la ciudad representa la posibilidad de crear un mundo mediante la escritura, la literatura como creadora de universos verbales es lo que plantea Onetti. Este espacio permite que se produzca, no se imita, sin embargo, cada elemento de la ficción de Buenos Aires y Montevideo tiene su referente, su doble en Santa María y a su vez los elementos que forman el elemento de la ciudad pertenecen a un ente que el lector reconoce. Esta duplicación permite que se transforme el original, el de la ficción de Buenos Aires o Montevideo. Como consecuencia de esta subversión el lector revisa sus ideas sobre lo que supone es lo real. ¿Qué es la realidad?, ¿qué es lo ficcional dentro del texto? La ficción de Santa María nos permite

reflexionar sobre nuestras ciudades, si ellas se han masificado hasta la alienación, si su historia ha sido creada por el oficialismo, hasta ocultar todo posible acontecimiento identificador. Las ciudades ficticiales de *La vida breve* señalan la búsqueda de la identidad.

En América Latina la ciudad y sus historias nos han permitido comprender nuestra realidad cultural. En su ensayo «La ciudad letrada» Angel Rama dice:

Desde la remodelación de Tenochtitlán, luego de su destrucción por Hernán Cortés en 1521, hasta la inauguración en 1960 del más fabuloso sueño de urbe de que han sido capaces los americanos, la Brasilia de Lucio Costa y Oscar Niemeyer, la ciudad latinoamericana ha venido siendo básicamente un parto de la inteligencia, pues quedó inscripta en un ciclo de la cultura universal en que la ciudad pasó a ser el sueño de un orden y encontró en las tierras del Nuevo Continente, el único sitio propicio para encarnar.

Es pertinente destacar la especificidad de los espacios urbanos en América Latina, tal como lo concibe Alejo Carpentier en su poética al discutir los contextos: la ciudad se construye como proceso histórico, con formas estéticas diferenciadas.

ANÁLISIS SISTÉMICO DE LA NARRATIVA

QUINCE DUNCAN
Universidad Nacional

Introducción

El presente ensayo recoge un planteamiento teórico orientado al estudio de la narrativa. Ahora bien, el hecho de que estas propuestas hayan surgido de la reflexión y la investigación sobre la narrativa, no desconoce el hecho de que algunos o todos sus postulados son válidos para otras formas literarias y que la narrativa es parte de un fenómeno artístico mayor para el cual se ha acuñado la palabra *literatura* a pesar del contenido incompleto y parcializado del término. En todo caso, el presente planteamiento es un enfoque teórico, orientado al análisis de la narrativa. En tal sentido, define la ficción como aquella composición lingüística creada con base en un código estético. Por tanto, es una forma de expresión artística mediante el cual, de manera imaginaria, un autor recrea la realidad. Comunica un enfoque, una visión de mundo, una interpretación del entorno a partir de sus experiencias. Proyecta de ese modo, una realidad virtual. En términos de Françoise Pérus, este arte de la palabra transmite «la experiencia que los (seres humanos) tienen de (la) realidad natural y social¹, y está sujeto a un conjunto de normas estéticas preexistentes en la comunidad y definidas históricamente por ella.

Limitaciones de algunos enfoques anteriores

Se han hecho numerosos intentos para delimitar la ficción como objeto de estudio, y la teoría literaria se ha enriquecido con enfoques muy diversos. El debate de las décadas de 1960, 1970 y 1980, nos ha dejado un rico legado en cuanto a reflexión teórica. Estos aportes van desde la perspectiva de la estilística tradicional y

1. Françoise Pérus, *Literatura y sociedad en América Latina* (México: Siglo XXI, 1976) 34.

el estructuralismo formal, hasta el estructuralismo genético y la sociocrítica, sin pasar de lado los intentos menos populares de orientación semiótica y los enfoques centrados en la intertextualidad. Al final de estas tres décadas, uno tiene la impresión de que todas estas corrientes han aportado, algunos más que otros, al esclarecimiento de la cuestión. Mas sigue pendiente un enfoque holístico, una visión de totalidad, un esfuerzo crítico y de síntesis, que nos permita acercarnos al fenómeno de la ficción en su conjunto.

Delimitación de la disciplina

Se ha propuesto el término *ficciología*² como término apropiado para denominar la disciplina que estudia el fenómeno de la ficción desde una perspectiva de totalidad. La ficciología se ocupa del *estudio de la ficción como sistema*. Enfoca la estructura interna, el contenido, la relación del relato con el entorno. Analiza el entorno espacial y temporal-histórico: como insumo y como destinatario de la obra de ficción, contemplando los elementos mediatizadores que intervienen en su génesis, publicación y circulación social (Nestor García Canclini), tales como la crítica, las casas editoriales, los mercados, el consumo de las obras de ficción por un conjunto de lectores o escuchas. Pero a su vez, la obra de ficción debe verse en su dimensión individual, es decir, en sus partes específicos, como composición lingüística específica: la obra de ficción en sí. Ella configura una realidad autónoma que construye y reconstruye el mundo a partir de la perspectiva de un autor. El autor forma parte del sistema social y del sistema natural. Por tanto, construye su trabajo ficcional a partir de su experiencia con la realidad natural y social. De ahí que el enfoque sistémico toma en cuenta por ejemplo, no sólo cuestiones de práctica social del autor. Enfoca la influencia del medio natural junto al análisis del código estético que en última instancia define qué es literatura y qué no lo es y acepta o rechaza las propuestas alternativas que pudieran surgir.

En síntesis, el objeto de estudio de la ficciología es el fenómeno ficciológico: con sus subsistemas y las relaciones entre cada una de ellos, por ejemplo, los procesos de producción, los insumos, la obra de ficción en sí, su estructura, su contenido, el código estético, el proceso de circulación social de las obras. La dimensión de la ficción estudiada, la narrativa, tiene su especificidad. La narrativa es un sistema de comunicación de carácter artístico. Pertenece al dominio de la fantasía, de la representación, de la aproximación simbólica a la realidad. El có-

2. Ver Quince Duncan, «Visión panorámica de la narrativa costarricense: una lectura histórico social», *Revista Iberoamericana*, LIII, 138-139 (1987) 79-94.

digo estético es su límite. Lo anterior no debe llevar a pensar que la narrativa no sea parte de la realidad. Es un hecho que la llamada literatura forma parte del universo real³. Es parte del aparato ideológico de las sociedades. Parte de los productos que circulan en los mercados. No se puede dudar de su realidad. Tiene su valor. Es tangible. Tiene su finalidad: la estética, el disfrute, la configuración de la consciencia colectiva⁴. La ficción enuncia, denuncia, promueve reflexión, educa, otorga un goce.

Planteado así, la naturaleza y la sociedad se estudian como los insumos primarios de la construcción ficcional. En la primera categoría, *naturaleza*, se engloban aspectos tales como las características raciales, el paisaje (flora, fauna, relieve). En la segunda categoría, *sociedad*, se estudian las relaciones al interior del propio grupo: género, instituciones, ideologías, jerarquías, otros textos, relaciones con otros grupos: etnia, nación, área cultural.

Ahora bien, siendo la naturaleza y la sociedad los insumos, está claro que *la experiencia* es la caja negra en la que se procesan dichos insumos. De hecho, el autor realiza un proceso de selección y valoración, un proceso de asociaciones simbólicas partiendo de su experiencia, sea por vivencia directa, con base en testimonios espontáneos aportados por otros, o mediante la investigación estructurada.

Así pues, la narrativa se crea desde un punto de vista. Si bien es evidente que cada ser humano tiene una personalidad básica, no hay duda de que el relato no responde sólo a lo que de individual tiene el autor. La obra de ficción se tiñe de la experiencia del autor y se construye a partir de la relación particular que él tiene con la naturaleza y la sociedad. Retrata su percepción del paisaje retrospectivamente y en tiempo actual; interpreta las relaciones sociales actuales, los procesos sociales históricos, la memoria ancestral, las tradiciones. Propone una visión de mundo a la colectividad: una visión que puede contribuir a destacar elementos del medio, a la formación de la consciencia de grupo, a la construcción de una metaconsciencia (humana).

Desde esta perspectiva el análisis sistémico de la narrativa se concreta en dos momentos: el análisis de lo explícito y el de lo implícito. Lo explícito se refiere aquí a todo cuanto está *expresamente* en la obra, y que sea detectable a simple vista o mediante el análisis. Es decir, lo explícito es el contenido y la estructura del mundo ficcional, y los elementos del código estético que el autor

3. Pérus, *Literatura y sociedad...*, 32.

4. Lucien Goldmann, *Para una sociología de la novela* (1964, edición en español: Ciencia Nueva, 1967) 227.

emplea. Forman parte de este primer momento analítico, las voces y los escuchas, que cumplen en la obra el papel de los comunicadores y receptores de mensajes. Son voces el narrador y los personajes. Son escuchas los receptores definidos, que pueden ser actuantes en la obra o bien una presencia que hay que deducir.

El receptor definido es un lector o *escucha* interno. Es un imperativo lógico: si alguien cuenta, le cuenta a alguien. El alguien que cuenta es el narrador, el que escucha es el *receptor determinado*; *determinado* porque lo está por el narrador. Es un elemento ficcional correspondiente a la estructura misma del relato.

Otros elementos del mundo narrado que pueden enfocarse son la progresión, el espacio interno y el tiempo del relato. Por progresión entendemos el fluir de los acontecimientos desde un estado inicial hasta cualquier fin. Es el proceso de cambio de los hechos y fenómenos del discurso ficcional. No hay relato sin progresión. También es útil el examen de los espacios ficcionales de la obra. Cuál es la relación que se establece entre personajes y espacio, cómo definen o son definidos por el espacio. En esto hay diferentes niveles a considerar: el nivel de predominio de los personajes: definen o dominan su espacio, o es el espacio el que los domina, hostiga, moldea o anula o bien hay una relación de equilibrio entre personaje y espacio.

El nivel de anclaje es el segundo aspecto espacial por considerar. Se trata aquí de examinar el arraigo o desarraigo del narrador y de los personajes en relación con su ambiente. Puede caracterizarse por la ambivalencia, por la angustia, por una total sumisión o bien puede darse una abierta rebelión.

El tiempo de la narración puede ser lineal. Es decir, puede responder a la lógica cronológica. Pero también el tiempo puede ser percibido como un fenómeno psicológico o como tiempo mitológico, que es en el fondo la ausencia de tiempo real.

Análisis de lo implícito

El segundo gran enfoque analítico, es el examen de lo implícito. Se trata de la búsqueda de relaciones probables de coherencia entre la obra de ficción o un conjunto de ellas y el entorno extra ficcional.

El análisis de lo implícito en la narrativa es la pesquisa de las fuentes del relato, la indagación sobre sus raíces presentes en la historia, en los discursos, en las estructuras sociales. En este sentido trasciende el nivel de superficie: no basta una *clasificación* en escuelas o generaciones; no es psicologismo ni sociologismo; no es *reflejo* fiel de la sociedad y de sus estructuras: es ficción y la ficción desde el punto de vista sistémico debe entenderse como una construcción simbólica de la realidad y analizarse con una perspectiva de totalidad.

El análisis de lo implícito implica el examen de figuras, estructuras, los factores causales (naturales, sociales, metafísicos, psicológicos); implica indagar sobre el gestor de la dinámica social en el interior de las obras; implica examinar la función social; examinar la crítica universitaria y periodística en busca de niveles de aceptación; significa tomar en cuenta factores de mercado, relación con el sistema educativo, actividad editorial, en fin: lo implícito en la obra la inserta en la estructura social como fuente y como destinataria.

Toda obra de ficción se construye en diferentes *niveles de concreción*. Estos niveles deben entenderse como círculos concéntricos, en los cuales el nivel más amplio contiene el anterior. El autor al construir su relato, puede concretar su producción a nivel de asombro, a nivel reflexivo o a nivel didáctico. Los niveles de concreción determinan a su vez funciones sociales genéricas de las obras de ficción. En primer término, encontramos la obra de *acento testimonial* cuya característica principal es el asombro ante una circunstancia, fenómeno o hecho dado.

El segundo nivel de concreción corresponde a la obra de *acento reflexivo*. Este tipo de obra realiza una sistematización de las ideas de un grupo, dándole coherencia: «Los que leen un libro se estremecen de placer al hallar expresado en una lengua perfecta las ideas tan queridas que acariciaban en silencio⁵. También interpreta de manera intuitiva o racional los fenómenos naturales y los hechos sociales y emotivos, en tanto «permite a los miembros del grupo tomar conciencia de lo que pensaban, sentían o hacían, sin saber, objetivamente, su significación»⁶. La obra de ficción reproduce una o varias visiones de mundo, no necesariamente congruentes entre sí, y no siempre de manera intencional.

En tercer lugar, está la obra de *acento didáctico*. Es la que sostiene una tesis, la que adopta una postura frente al *status*, o frente a una visión de mundo. En este sentido, el Autor puede adoptar una postura de *afinidad acrítica* que legitima, justifica, sublima, mediatiza, sacraliza, mitifica el *status quo*. Pero puede también asumir una *afinidad crítica*. Se trata de narradores de conciencia escindida. Estas obras calman la angustia y, al decir de Leenhardt, no se proponen la construcción de «un informe fiel del mundo, sino construir de éste una imagen que calme la angustia engendrada por la situación que narra»⁷.

Finalmente, hay casos de *no afinidad*, sea por negación de toda validez del

5. Noel Salomón, «Algunos problemas de sociología de las literaturas en lengua española», *Casa de las Américas*, 102 (1977) 107.

6. Goldman, *Para una sociología...*, 227.

7. Jacques Leenhardt, *Lectura política de la novela* (1973, edición en español: Siglo XXI, 1975) 123.

status o de determinada visión de mundo. Estas obras proponen la sustitución total del sistema, un proyecto global alternativo, un levantamiento de nuevas utopías.

Código estético

La obra de ficción se potencia y limita por un código estético preexistente, una convención cuya función es producir en el receptor indeterminado (lector) un deleite. Aspectos de sonoridad, ritmo, claridad y belleza. El código estético se forma con muchos elementos, entre los cuales destacan figuras como las metáforas, los símiles y las paradojas; pero tienen gran peso los símbolos, los mitos y los estereotipos. El código estético es histórico y varía de una cultura a otra, pero es una constante de la narrativa y de toda obra de ficción.

Nota de conclusión

Las anteriores reflexiones en torno a la narrativa nos llevan a concluir, sin duda, que el autor no es un *transcriptor* y su obra de ninguna manera puede considerarse como *un reflejo* de la realidad. El autor interpreta, recrea, construye y reconstruye; da testimonio, reflexiona, y moviliza a partir de un punto de vista. La obra de narrativa como producto, es parte del universo real⁸, y a él se integra como elemento que aporta a la construcción de las visiones de mundo. No puede analizarse mecánicamente desde la perspectiva de la práctica de clase del autor. De hecho contiene una pluralidad de discursos⁹, y, en tal sentido, se constituye como uno de los elementos constitutivos de la conciencia colectiva¹⁰.

8. Pérus, *Literatura y sociedad...*, 32.

9. Salomón, «Algunos problemas de ...», 105.

10. Goldmann, *Para una sociología...*, 207.

INTERTEXTOS HISTÓRICOS DE LA NOVELA SABATIANA

CARLOS MANUEL VILLALOBOS
Universidad de Costa Rica

Introducción

¿Quién es Ernesto Sábato y qué hace en este siglo, inconforme, iconoclasta, científico desertor y uno de los más controvertidos novelistas latinoamericanos?

Este informe es, en realidad, un agregado a otros estudios anteriores, que pretenden ahondar en la obra narrativa de este escritor. El texto literario sabatiano, como cualquier texto a la deriva por la plurisignificatividad, posibilita diversos acercamientos. En este caso se estudian algunas programaciones histórico sociales.

Desde el punto de vista teórico metodológico, esta lectura sigue una propuesta semiótica: cada texto (literario) se inscribe, intertextualmente, en el texto general de la historia y la cultura. El estudio, a propósito de las coordenadas espacio temporales, no sólo marcan las condiciones que posibilitan la obra, sino que resultan básicas para su interpretación.

De acuerdo con Manuel Picado, en los textos dialógicos¹ se genera una deriva por el texto global de la sociedad y la historia. En este sentido, «Convocado a la polifonía, producido por ella, el estudioso atraviesa un tejido simbólico inagotable: la cultura²».

1974 es el año de publicación de la última novela de Sábato: *Abaddón el exterminador*. Pero su contexto histórico arrastra todo un proceso que parte desde la Segunda Guerra Mundial hasta principios de la década de 1970; sobre todo

-
1. Mijail Bajtín diferencia dialogismo de monologismo. Lo dialógico implica la plurivocalidad (participación de múltiples voces sin que ninguna asuma la hegemonía) y lo monológico una sola voz que organiza todo el discurso. Cfr. M. Mijaíl Bajtín, *Problemas de la poética de Dostoieski* (1963; traducción de Tatiana Bubnova, Fondo de Cultura Económica, 1986).
 2. Manuel Picado, *El envés de la red* (San José: Editorial Universitaria Centroamericana, 1983) 122.

porque este texto es una síntesis de toda su producción literaria iniciada en 1945 con el ensayo *Uno y el Universo*.

Desde estas coordenadas el texto reflexiona sobre su espacio histórico, particularmente de Argentina frente a Latinoamérica, frente a América y frente a Europa; y el pensamiento logocentrista de Occidente frente a la crisis de la Segunda Posguerra Mundial.

Referencias geográficas e históricas

El discurso histórico constituye uno de los recursos de verosimilitud que más le permite al texto hacer creer que se ajusta a lo real.

Además, en general la referencialidad sociohistórica de Sábato coincide con el contexto de la escritura. Esto resulta necesario pues el personaje principal, Sábato, coincide con la biografía del autor.

Buenos Aires es el espacio más importante de la narrativa sabatiana. Incluso algunos críticos coinciden en que esta ciudad es «una especie de protagonista»³, especialmente en la novela *Sobre héroes y tumbas* donde la capital argentina resulta descrita con gran detalle, casi podría decirse cartográficamente⁴. En *Abaddón el exterminador* las alusiones a Buenos Aires son menos frecuentes. Aún así, resulta el espacio geográfico más importante. Otros sitios que destacan son algunos pueblos argentinos como Rojas, el pueblo natal de Sábato, y Capitán Olmos. También se hace alusión a espacios extranjeros, principalmente la capital de Francia, París.

En general, geográficamente, interesa América Latina y en menor medida, Europa. Esto ocurre también en cuanto a lo histórico. Las referencias históricas se ocupan principalmente de Argentina. A partir de los sememas⁵ de este discurso histórico es posible reconstruir una perspectiva cronológica de la historia latinoamericana y particularmente de Argentina.

Desde el inicio mismo, la novela *Abaddón* establece una ubicación histórica geográfica bien definida. Anuncia en un subtítulo: «Algunos acontecimientos producidos en la ciudad de Buenos Aires en los comienzos del año 1973». Este subtítulo forma parte del ritual de apertura del texto. Está ubicado inmediatamente después de dos citas que aparecen en el prefacio de la novela. Esta información

3. Angela B. Dellepiane, *Sábato: un análisis de su narrativa* (Nova, 1970) 130.

4. Benito Varela Jacome coincide también en este punto. Para él «la trilogía sabatiana se desarrolla en ámbitos sociales de Buenos Aires»; ver Benito Varela «Función de los modelos culturales en la novelística de Sábato», *Cuadernos Hispanoamericanos*, 391-393 (1983) 192.

5. Por *semema* se entiende aquí la combinación de un sema-núcleo, es decir proveniente del texto, y un sema contextual.

resulta reveladora puesto que el texto publicado en 1974, indica que hablará de su propio contexto de enunciación.

Posteriormente aparece un segundo subtítulo. Este recurso titulológico define el escenario espacio-temporal. Marca, además, un pacto referencial, es decir, ubica al lector para una mayor verosimilitud. Este subtítulo, que es bastante extenso, es enunciado de la siguiente manera: «Confesiones, diálogos y algunos sueños anteriores a los hechos referidos, pero que pueden ser sus antecedentes, aunque no siempre claros y unívocos». La parte principal transcurre entre comienzos y fines de 1972. No obstante, también figuran episodios más antiguos, ocurridos en la Plata, en el París de preguerra, en Rojas y en Capitán Olmos (pueblos, estos dos, de la provincia de Buenos Aires)»⁶.

A partir de esta ubicación se intenta determinar algunos de los hechos que tienen carácter histórico. Ello permite, además, establecer consideraciones a propósito del diálogo del texto con la historia y los fenómenos sociológicos latinoamericanos.

La lucha de clases encuentra un punto difícil en la historia argentina, sobre todo a finales de la década de 1970 e inicios de la siguiente. En este contexto se produce un choque entre la burguesía que está en el poder y las masas populares. En 1969, por ejemplo, empezaron una serie de protestas contra el gobierno. Se trató de una fuerza de masas que puso en duda el monopolio estatal de la fuerza represiva⁷.

Posteriormente la clase burguesa organiza mejor los aparatos represivos, principalmente en el nivel militar. La persecución ideológica, los presos políticos y la violación de los derechos humanos acompañan los diversos enfrentamientos con la clase popular. Fue tal el nivel de desaparecidos, según las estadísticas publicadas en la prensa argentina, que «a partir del 16 de setiembre de 1970 el promedio de secuestros y desapariciones había sido de uno cada 18 días». Posteriormente el número fue creciendo y las acciones de los «paramilitares» hicieron que hasta cinco personas diarias desaparecieran por causas políticas en Argentina⁸.

En 1973, como estrategia para frenar la respuesta de las masas, el gobierno convoca a elecciones, y se da un repliegue político y militar. Sin embargo, cuando el movimiento peronista retoma el poder se restablece el monopolio de la fuerza mediante los aparatos militares del estado. De este modo se reprime la organización popular⁹.

6. Ernesto Sábato, *Abuddón el exterminador* (1974, 3ª edición: Seix Barral, 1978) 19.

7. Juan Carlos Marín, «La guerra civil Argentina», *Cuadernos políticos*, 22 (1979) 51.

8. Juan Carlos Marín, «Argentina 1973-1976. La democracia, esa superstición y los hechos armados», *CELA, Avances de investigación*, 42 (1979) 45.

9. Marín, «Argentina 1973-1976...», 45.

En *Abaddón...* los signos que reflejan esta crisis incluyen a un muchacho llamado Marcelo, quien es víctima de tortura. Además, una muchacha llamada Esther es violada por los representantes de las fuerzas de seguridad nacional.

La novela viaja en círculo. Hace alusión a hechos ocurridos en 1973, retoma una serie de hechos históricos anteriores y finalmente regresa a esta fecha.

La tortura y muerte de Marcelo es el principal acontecimiento político sobre el que regresa la novela. Se retoma casi al final. Los militares acusan a Marcelo de pertenecer a un movimiento revolucionario llamado «Los Montos». Pretenden que él confiese todo lo que sabe acerca de dicho movimiento, y aunque el joven no sabe, finalmente lo asesinan, lo echan en una bolsa y lo tiran en un terreno baldío usado para arrojar basura.

Marcelo es un símbolo que representa la persecución política y los actos violentos en este contexto de lucha de clases, donde se irrespetaron los derechos humanos.

Las torturas y asesinatos son temas que forman parte del caos abaddónico del texto. *Abaddón el exterminador* es también, en su deseo de enfrentarse con los problemas humanos, un documento de denuncia política.

Sin embargo, mediante el proceso intertextual el texto viaja por la historia. Dentro de la posición dialógica que se sigue tiene sentido emprender esta deriva. El texto no es el producto interdiscursivo de coordenadas histórico sociales fijadas entre 1972 y 1973, lapso en el que presumiblemente Sábato terminó de producir esta novela.

El diálogo con la historia debe rastrearse en una serie de antecedentes que atraviesan la historia mundial, la latinoamericana y particularmente la Argentina.

Importantes hombres de la historia latinoamericana son citados en su respectivo contexto. Por ejemplo, destacan Pedro Mendoza, el General Lavalle, el General San Martín, Juan Domingo Perón y el Che Guevara. Este recurso da una imagen latinoamericana y especialmente de Argentina que resulta bastante coherente con la imagen que ofrece la Historia. De este modo el lector considera verosímil lo que el texto le presenta.

En la ciudad capital, por medio de las estatuas y los nombres de las calles y pueblos se empieza a reconstruir los datos históricos. Frente a la estatua de Pedro Mendoza, Sábato se refiere a la fundación de Buenos Aires.

Ahí estaba, imperioso y férreo, don Pedro de Mendoza, señalando con su espada la ciudad que su real gana decidía fundar aquí: Santa María de los Buenos Ayres, 1536. Qué bárbaros, era el calificativo que siempre se le ocurría¹⁰.

10. Sábato. *Abaddón...*, 188.

Bajo esta estatua reflexiona sobre la conquista de América, la califica como cruel y la llama «la Conquista de América por el Oro». También señala que en Argentina no sólo los españoles vinieron a fundar los pueblos. A diferencia de otros países, este territorio suramericano es la «resultante de tres grandes pueblos: españoles, italianos y judíos».

Otra referencia retoma acontecimientos antes de la independencia de Argentina, especialmente a propósito del General José de San Martín, de Belgrano y Lavalle.

Que jamás deje de ser immaculado, con su uniforme de parada, señalando con su índice enérgico hacia Chile, el general José de San Martín. Permanezca siempre aquel pueblo de 1810 frente al Cabildo, esperando bajo la llovizna la Libertad de los Pueblos. Sea aquella revolución plural y perfecta, sean eternos y sin manchas sus jefes, no haya jamás debilidades ni traiciones, no muera abandonado e insultando el general Belgrano, no fusile Lavalle a su antiguo camarada ni reciba ayuda de extranjeros. No muera pobre y desilusionado en una remota ciudad de Europa, mirando hacia América, apoyado en su bastón de enfermo, el general José de San Martín¹¹.

El General San Martín fue uno de los caudillos independentistas más importantes de la historia latinoamericana, y Juan Galo Lavalle (1797-1841)¹² participó con San Martín en el proceso de la independencia argentina.

Este panorama, que dialoga en la narrativa sabatiana, da los elementos claves para ir formando un discurso de la identidad argentina. Así pues, el eje discursivo que marca este proceso se inscribe en la dualidad: civilización versus barbarie. Eje que además tiene sus coordenadas geográficas enmarcadas dentro de la diferencia: hegemonía de la capital versus las zonas rurales. Así, el concepto de gaucho se enfrenta al de intelectual bonaerense.

La lucha política entre los federales y los unitarios marcará el contexto del discurso político de la literatura argentina. Juan Manuel Rosas, antecedente de Juan Domingo Perón, sigue combatido por la mayoría de los intelectuales y escritores

11. Sábató, *Abaddón...*, 26.

12. Juan Galo Lavalle es uno de los personajes históricos más relevantes de la novela *Sobre héroes y tumbas*. En la historia argentina destaca su participación con San Martín. Intervino en la toma de Montevideo, en la campaña contra el caudillo José G. Artigas y en la sanmartiana a través de los Andes y hasta el Alto Perú. También intervino en la guerra contra Brasil. Fusiló a fines de 1829 a Manuel Dorrego. Fue asesinado en la ciudad de San Salvador de Jujuy cuando intentaba reagrupar sus tropas, después del enfrentamiento con Manuel Oribe.

argentinos. *Abaddón el exterminador* se inclina por la defensa de la intelectualidad. Denuncia la barbarie de la persecución política y asesinatos en su país.

Para Sábato este proceso de la historia argentina se marca desde la priorización de los códigos europeos sobre los americanos, que por lo demás son los que han determinado la historia y, desde luego, la literatura.

En cuanto a la historia reciente de Argentina, como ya se ha visto, *Abaddón* se interesa básicamente por la violación de los derechos humanos. Retoma los hechos ocurridos en 1955 cuando en el marco de una fuerte lucha de clases, una gran cantidad de obreros se reunieron en la Plaza Mayo para protestar. En dicha actividad interviene la represión militar y deja un saldo de varios manifestantes muertos y gran cantidad de heridos.

El populismo peronista

Resulta indispensable, a propósito del texto histórico político en el que se inscribe la producción de Sábato, hacer alusión a las consecuencias que el peronismo y su doctrina populista tuvieron en Argentina¹³.

A lo largo de su escritura, Sábato deja ver su posición antagónica. El escritor discrepa de este movimiento político y lo ataca. En 1945, a raíz de sus opiniones antiperonistas, fue obligado a abandonar su trabajo como profesor universitario¹⁴. Así, pues, celebra con gran entusiasmo el advenimiento de la llamada Revolución libertadora que, en 1955, obliga a Juan Domingo Perón a dimitir de su cargo como presidente. Esto le permite a Sábato regresar a su país, donde en 1956 publica sus opiniones antiperonistas. Destaca particularmente su ensayo: *El otro rostro del peronismo*. Sábato se refiere a los acontecimientos políticos de la siguiente manera:

Aquella noche de septiembre de 1955, mientras los doctores, hacendados y

13. Juan Domingo Perón es uno de los hombres más relevantes en la historia argentina durante la década del cuarenta y principios del cincuenta. Aliado a los militares, desde el golpe de Estado en 1943 dominó los sucesivos gobiernos. En 1946 llegó al primer poder de la República Argentina. Introdujo numerosas reformas laborales, pero implantó un régimen dictatorial que reprimió toda posible oposición. Censuró la prensa y gracias a la reforma constitucional de 1949 logró ser reelegido en 1951, con gran mayoría de votos. En 1954 inició una campaña contra la Iglesia Católica. El 19 de setiembre de 1955 dimitió de la presidencia después de una revuelta militar. Estuvo exiliado hasta 1972, año en que regresa a Argentina para apoyar la campaña presidencial del Partido Peronista. Esta agrupación triunfó en las elecciones de 1973, pero el candidato electo, Dr. Héctor Cámpora renunció a su cargo. Se hicieron elecciones de nuevo y Perón se lanzó como candidato. En ellas resultó triunfante y ejerció la presidencia hasta su muerte en julio de 1974.

14. Angela B. Dellepiane, *Sábato: un análisis...*, 22.

*escritores festejábamos ruidosamente en la sala la caída del tirano, en un rincón de la antecocina vi cómo las dos indias que allí trabajaban tenían los ojos empapados de lágrimas*¹⁵.

En esta cita hay dos aspectos importantes: el primero, la perspectiva ideológica desde la que Sábato habla; discrepa de Perón y lo presenta como un tirano. Sin embargo, y este es el segundo aspecto, reconoce que dos indígenas se sienten afectadas por este hecho. Juan Domingo Perón, con su movimiento populista, se había ganado el apoyo de los grupos populares. Es interesante cómo el escritor intenta presentar las dos caras de la moneda. Cuando la novela se publica el Presidente de la República de Argentina era el mismo Juan Domingo Perón, quien había vuelto a incursionar en la vida política de su país después de un largo período de exilio.

El peronismo ha sido inscrito como un movimiento populista y uno de los hechos políticos, económicos y sociales más importantes de América Latina. Fue un movimiento que tuvo su auge desde 1943 hasta 1955. Fue bastante *sui generis*: mantuvo el equilibrio entre el ejército y los sindicatos, estuvo al servicio del capitalismo, pero se arraigó en las masas. Algunos analistas se preguntan si esta dictadura no tuvo más bien rasgos semifascistas¹⁶.

Incluso, gracias a Perón, gran cantidad de alemanes nazis se radicaron en Argentina durante la década de los cuarenta. No en vano en *Abaddón* participan personajes alemanes que son vistos por el personaje Sábato como cómplices de extrañas sectas internacionales. Véase los casos de Ludwig Schneider y el Dr. Schnitzler.

Por otro lado, la doctrina peronista logra mantener, estratégicamente el control de los grupos populares, sin entrar en contradicción con el capitalismo. Se habla de un gobierno «justicialista», y en la carta orgánica del partido peronista se propone favorecer la justicia social, la independencia económica y la soberanía de la nación¹⁷. Sin embargo, en un discurso pronunciado el 25 de agosto ante la Cámara de comercio, Perón dice a los empresarios que él es defensor de los intereses de los hombres de negocios, por eso ha organizado a los trabajadores: porque así los puede dirigir y enseñarles el camino¹⁸. Controlar a este nivel las clases

15. Ernesto Sábato. *El otro rostro del peronismo* (Imprenta López, 1956) 40.

16. Por ejemplo, Carlos Rossi, quien hace un análisis marxista del peronismo, plantea la inclinación pronazi de Juan D. Perón. Ver Carlos Rossi, *La revolución permanente en América Latina* (mimeo, 1972) 18.

17. Rossi, 19.

18. Rossi, 19.

subordinadas e incluso practicar la represión política, son dos facetas de este movimiento contra las que *Abaddón* contesta.

Conclusiones

El diálogo que pretende montar *Abaddón el exterminador*, sobre todo en relación con la historia de Argentina es total, es decir, aborda lo histórico tratando de ahondar en cada una de las etapas de este país sin detenerse en un período específico.

El trayecto intertextual, sin embargo, dialoga solamente con momentos aislados, que no son un discurso histórico estructurado diacrónicamente. Por lo tanto, no se trata de una novela histórica, sino de una interacción de discursos donde el histórico ocupa una posición privilegiada.

En este proceso discursivo lo político es bastante significativo, particularmente a propósito del movimiento «peronista» argentino. Contra este proyecto Sábato arremete e intenta descalificarlo, lo acusa de complicidad con los militares y de múltiples violaciones a los derechos humanos.

La narrativa sabatiana se presenta, en este sentido, comprometida con el hombre. Rastrea en la historia las causas que programan los acontecimientos modernos y desde ahí, ensaya una lectura de la sociedad latinoamericana a finales de la década del sesenta e inicios del setenta.

LAS NOVELAS DE JOAQUÍN GUTIÉRREZ EN LA PRENSA CHILENA

ALVARO QUESADA SOTO
Universidad de Costa Rica

Joaquín Gutiérrez nace en Costa Rica en 1918: aquí se inicia en la literatura, aquí publica sus primeros libros de poesía y aquí surgen también sus preocupaciones sociales y políticas. Muy joven, sin cumplir aún los veinticinco años, se traslada a Chile, país al que habría de ligar su existencia en los siguientes treinta años: ahí maduran sus actividades políticas y literarias y ahí publica sus primeras novelas (*Manglar*, 1947 y *Puerto Limón*, 1950 y 1965), que le otorgan renombre internacional. La publicación de esas novelas suscitaron gran cantidad de comentarios críticos en la prensa chilena; en la prensa costarricense anterior a 1970, con excepción de algunos comentarios publicados en el extranjero y reproducidos por *Repertorio Americano* (Latham, 1947, Sánchez Latorre, Schade, Ayala¹), las novelas de nuestro compatriota fueron prácticamente ignoradas. La situación se revierte a partir del golpe de estado de 1973 y la dictadura militar instaurada en Chile, que obliga al escritor a retornar a su patria. Nos fue imposible detectar comentarios en la prensa chilena sobre las dos últimas novelas de Gutiérrez — *Murámonos, Federico* (1973) y *¿Te acordás, hermano?* (1978)— escritas ambas en Costa Rica; mientras que para esta época la obra y la figura de Joaquín Gutiérrez adquieren notoriedad en la prensa y los medios académicos de su patria. Los estudiosos costarricenses de la obra de Gutiérrez, sin embargo, han ignorado los artículos sobre su compatriota publicados en Chile. El presente trabajo se propone dar un primer paso para remediar ese desconocimiento y ofrecer una revisión general de la recepción crítica que obtuvieron las novelas de Joaquín Gutiérrez en los numerosos comentarios sobre el autor aparecidos en Chile entre 1947 y 1973.

1. Las referencias completas de las críticas que se citarán en este trabajo aparecen al final; si se trata de dos artículos del mismo autor, se indica el año del artículo correspondiente.

Creo que el conocimiento de esos trabajos constituye un valioso testimonio para los estudiosos de la obra de uno de los más importantes novelistas costarricenses contemporáneos, tanto por la calidad intrínseca de los comentarios, como por el hecho de que permiten evaluar el carácter innovador y de ruptura que asignaba la crítica a esos textos en el momento de su escritura y publicación.

Joaquín Gutiérrez se inicia como novelista en la década de 1940, época en que hacían crisis los modelos liberales y positivistas de la nación y las escuelas literarias ligadas a esos modelos. Es la época en que se debate el agotamiento del costumbrismo, el nativismo y el criollismo, basados en gran medida en el paradigma naturalista, en la relación mecánica y determinista entre el individuo y el medio ambiente natural o social. Al mismo tiempo, es también la época en que las nuevas escrituras de vanguardia subvierten el orden de los discursos tradicionales y elaboran nuevas técnicas y procedimientos narrativos.

Los artículos escritos cuando aparecieron las primeras novelas de Joaquín Gutiérrez en Santiago de Chile, a finales de la década de 1940, reconocen en forma unánime el surgimiento de un escritor que aporta una palabra propia y una palabra nueva en la narrativa centroamericana y latinoamericana de la época. Los comentarios suscitados por la primera novela de Gutiérrez —*Manglar*, publicada en 1947— no ocultan el desconcierto de los críticos: «Es lo más extraño que he leído en los últimos tiempos», afirma Luis Sánchez Latorre; «desconcierta por su técnica y estilo», confiesa Milton Rossel; «sorprende por su aparente inconexión o desvertebramiento», acota el escritor ecuatoriano residente en Chile, Jorge Enrique Adoum. Más tarde, tras la publicación de *Puerto Limón* en 1950, algunos comparan las novelas de Gutiérrez con las del guatemalteco Miguel Ángel Asturias; otros muestran su extrañeza ante un autor centroamericano que rompe con los estereotipos de la literatura «bananera» y «tropical».

Todos reconocen en el autor de *Manglar* y *Puerto Limón* un escritor que se ubica en la línea de un nuevo desarrollo de la novela latinoamericana. Comenta Adoum a propósito de *Manglar*:

la novela latinoamericana (...) a la vez que mira crecer las ciudades clavando sus dientes en el campo, va entrando también en el hombre. En este cruce de la tierra en su extensión y el elemento humano en su profundidad, podría ubicarse (...) Joaquín Gutiérrez, el costarricense.

Los textos de Gutiérrez, en opinión de la crítica, marcan un rompimiento con la novela latinoamericana tradicional, centrada en la lucha del hombre con la

naturaleza bravía y con el medio social hostil, imbuida de «un hálito epopéyico» y «un sentido primitivo de conquista» (Rossel); anuncian el rompimiento con la vieja novela en la que predomina lo pintoresco y descriptivo, la imposición de los hechos sobre lo humano y sobre las matizaciones psicológicas.

La crítica chilena ubica a Gutiérrez en la transición a una novela que muestra «un camino hacia adentro» (Alcalde) y toca una nueva fibra introspectiva. Si bien el medio físico, las luchas sociales, el paisaje regional y el lenguaje coloquial, desempeñan en estos textos una función importante, la realidad exterior se transforma en experiencia interior: aquí lo realmente novelesco sucede en lo íntimo del alma de los personajes, en ese manglar «rodeado de vivientes palpitaciones, paisaje desatado en hervor... relampagueante, agónico» (Alcalde), que da título a su primera novela. Esta nueva novela permanece, no obstante, fiel a sus antiguos cauces, al esfuerzo por documentar con visión crítica las transformaciones políticas y sociales: «la misma injusticia despiadada de la tierra, de sus hombres heridos, el mismo éxodo, idéntica rebeldía crece en el interior de este *Manglar*» (Alcalde). Algunos años más tarde, tras aparecer la segunda y la tercera ediciones corregidas de *Puerto Limón* en 1965 y 1967 respectivamente, Ignacio Valente procuraba situar con una mayor perspectiva histórica el lugar que correspondía a esa novela y a su autor en el desarrollo de la literatura latinoamericana contemporánea:

Puerto Limón no es ciertamente una novela que revolucione los procedimientos narrativos del día o que se inscriba siquiera en las búsquedas formales de la última promoción latinoamericana. Está formalmente en el peldaño inmediato, en la transición entre los pioneros y los últimos exploradores de esta novela. Eso significa que ha excedido ya los moldes naturalistas, documentales, regionales, geografistas de los que procede, pero que no tiene aún la novedad técnica, el sentido experimental, la autonomía artística de los mejores entre los últimos. Ni se preocupa por tenerlos. Su modalidad busca la fuerza en otra dirección.

Para esta crítica, así como la tierra y la naturaleza ceden su lugar a los movimientos psicológicos, o se transforman en signos que hacen referencia a la vida interior de los personajes, así también aparece un tratamiento menos directo y explícito, mediatizado por la conciencia de los personajes, de la temática social y política en la novela de Gutiérrez; hecho que no deja de sorprender a algunos, teniendo en cuenta la conocida militancia comunista del autor. Llama la atención especialmente el tratamiento que da Gutiérrez al tema bananero en *Puerto Limón*

o más tarde en *Murámonos, Federico*, al compararlo con el tratamiento dado al mismo tema en 1941 por su copartidario y compatriota Carlos Luis Fallas en su célebre *Mamita Yunai*.

F. Undurraga Prat constata que, si bien se adivina la simpatía del autor por los trabajadores y la lucha que sostienen, Gutiérrez «es parco para expresarla», y la rebelión de los bananeros, amenazadora y por momentos sangrienta, es apenas un fondo movible y bullente donde se agitan intereses e instintos primarios. Hernán del Solar y Ricardo A. Latcham señalan una innovación en el tratamiento literario de la huelga: tradicionalmente un hecho semejante era enfocado desde el ángulo de los trabajadores; Gutiérrez lo enfoca desde el punto de vista burgués, pero con una posición crítica hacia los valores burgueses: en palabras de Solar «cruza la línea divisoria y viene a observar la huelga junto a los patrones, vuelto el oído hacia el rumor obrero» (Solar, 1950). Ignacio Valente señala cómo el argumento «enlaza tres líneas —social, sicológica, erótica— en un firme contrapunto»: el conflicto político generado por la huelga bananera se enlaza orgánicamente con el proceso sicológico de inserción en el mundo social y con el aprendizaje erótico y sexual de Silvano. Y Ariel Dorfman señalará, algo más tarde, que si bien en *Murámonos, Federico* el conflicto eje, la lucha de un productor bananero contra una compañía transnacional, podría denominarse «social», en el texto no se separa el problema individual, la tragedia cotidiana en que cada ser humano se ve envuelto a su pesar, de toda la estructura socioeconómica. La lucha personal de Federico, por sus tierras, su propia dignidad y su derecho a ser hombre.

despierta (...) resonancias paralelas en los demás personajes y secuencias, desarrollando un hirviente y complejo mosaico de la sociedad centroamericana, dibujando un cuadro de la enajenación y la búsqueda de soluciones humanas dentro de marcos estrechos y limitantes.

También percibió la crítica chilena en los textos de Gutiérrez un giro hacia una novela de formación o de aprendizaje, que construye un modelo distinto de conciencia individual, una relación más compleja entre individuo y sociedad, entre palabra, conciencia y realidad. Los personajes de sus novelas se perciben como seres inacabados, en proceso de formación, en un agónico modelaje de su identidad y su libertad, que inician un viaje con doble faz: hacia el interior y hacia el exterior. Son personajes situados —en lo sicológico y en lo social— en una posición inestable o intermedia: en el período de transición temporal, por una parte, de la adolescencia a la juventud, entre las compulsiones morales y las pulsiones

sexuales; en el tránsito espacial, por otra parte, desde un mundo de contornos conocidos, cerrado y protegido por normas firmes e inequívocas, a regiones geográficas periféricas y convulsas del territorio costarricense, a un mundo desconocido y abierto, donde se ponen a prueba los valores y las normas aprendidas y se inicia un agónico proceso de aprendizaje, destrucción y gestación. Casi todos los críticos reconocen como uno de los rasgos propios de la novelística de Joaquín Gutiérrez, un relato donde el aprendizaje sexual corre parejo con el aprendizaje social o político, y ambos procesos se llevan a cabo en la periferia de la conciencia de los personajes, en el punto donde se trastocan los límites entre impulsos internos y compulsiones externas, donde se gesta el sutil juego de identificación y rechazo con las instancias del poder y la autoridad, con la moral y el orden social, transmitidos por la educación, la religión y la familia o las instituciones económicas y políticas, instancias todas que imponen los frágiles límites entre lo permitido y lo prohibido, entre el deseo, la realidad o la utopía. En el texto se establece para los personajes

una distancia (...) entre el objetivo elegido por la realidad y su medio, y otro, elaborado lentamente, un espacio abierto para colocar la vida (...) Es en este espacio donde Gutiérrez modela, con distintos elementos técnicos: monólogo interior, contraposición, asociación de ideas, sonidos, colores, simultaneidad de ritmos y procesos en el desarrollo de la trama, la raíz de sus personajes (Alcalde).

Tanto Alfonso Alcalde como Hernán del Solar percibieron, en sus reseñas críticas de *Manglar*, un vínculo entre los propósitos de esta nueva novela de formación y los procedimientos técnicos innovadores que introduce Gutiérrez en la elaboración de sus textos. Esta novela —señala Solar— no presenta, como las novelas habituales, el desarrollo de un argumento para mostrar ordenadamente cómo se forma, crece, y llega a su desenlace un hecho que atañe a un héroe. Aquí no hay un hecho capital que determine a la protagonista de una vez y para siempre. Esta se encuentra

en constante formación, en constante derrumbamiento, cada uno de sus días es fin y comienzo, vitalmente entrelazados, confundándose (...) Vemos aquí irrumpir la vida de repente, y transcurrir de acuerdo con sus leyes, en ocasiones tan impenetrablemente secretas que toda ordenación es imposible (Solar, 1947).

El texto se construye como un «conjunto de acciones y reacciones despa-ramadas por el espacio y el tiempo, en relación no siempre visible» (Solar, 1947).

La historia de la formación de una conciencia exige, entonces, también una trama regida por otra lógica: la crítica percibe la utilización de diversos procedimientos técnicos cercanos al psicoanálisis o el surrealismo, al montaje cinematográfico, a los dispositivos elaborados por Joyce y Faulkner para desarrollar un discurso que rompe con la lógica mecanicista del argumento tradicional —sucesión concatenada y lineal de hechos que llevan a un desenlace y una conclusión— e introduce un discurso desvertebrado, con cortes espacio-temporales, simultaneidad de acciones y puntos de vista distintos, monólogos interiores y un final abierto que termina donde se inicia una nueva aventura. Es un discurso que por momentos se acerca, ya sea a la lógica de las asociaciones libres e intemporales que rigen las manifestaciones del inconsciente y el mundo de lo onírico; ya sea a la exposición, con distintos tonos, matices y variaciones de algunos temas o motivos, propia de la composición musical o lírica. El resultado es esa trama aparentemente inconexa y desvertebrada a la que aludía Adoum, y un lenguaje más alusivo e insinuante que denotativo o referencial: un lenguaje que juega con la música de las palabras, las asociaciones inesperadas de imágenes, sensaciones y recuerdos; un lenguaje que se asemeja a «un concierto donde se unen y reúnen voces en un presente simultáneo casi, con el pretérito y el devenir» (Henri).

El resultado es también una escritura que combina de manera poco canónica recursos narrativos heterogéneos. El impulso épico o la voluntad objetiva de la crónica social, el cuadro costumbrista o el esbozo satírico y paródico, se engarzan mediante ágiles transiciones con los movimientos subjetivos, las traslaciones líricas, el monólogo interior². De la misma manera se diluyen las transiciones entre la voz o la percepción del narrador y la voz o la percepción de los personajes: da la impresión de que el primero desaparece o renuncia a su prerrogativa tradicional de definir y juzgar a los otros, para colocarse en una posición no marcada, que puede interpretarse en algunos casos como un efecto de «sequedad», de «dureza indiferente» por parte del autor, al cual pareciera no importarle la suerte de sus personajes o la opinión que el lector se forme de ellos (Alone, 1947); o bien, puede también interpretarse como una posición menos autoritaria del narrador, que parece conceder una mayor libertad de expresión a sus personajes y dejarlos libres, sin intervenir en la vida de ellos (Solar, 1950).

2. En un comentario sobre *La hoja de aire*, Hernán del Solar definía a Gutiérrez como un «realista que transmuta en poesía la realidad, descubriéndonos una dimensión profunda de lo cotidiano». Solar, 1968.

Esa nueva escritura exigía también un nuevo ejercicio de lectura, hecho al que hacía referencia Milton Rossel: según este crítico, en las novelas de Gutiérrez,

la ilación de los hechos la obtiene el propio lector no alejándose de la atmósfera novelesca y guiándose por el protagonista, que está siempre presente en la acción, en forma directa o indirecta. Esta manera insinuada de desarrollar los sucesos exige del lector una mayor concentración, pues él tiene que ir conectando los hilos apenas perceptibles que le ofrece el autor.

En resumen, los artículos publicados por la crítica chilena al aparecer en Santiago las primeras novelas de Joaquín Gutiérrez, reconocen en esos textos una escritura original y novedosa, que recoge algunos elementos tradicionales del criollismo, pero los somete al mismo tiempo a una sensible reestructuración, transformando sus papeles y funciones. Los artículos reseñados ponen énfasis en la preocupación del novelista por incorporar nuevas técnicas y procedimientos para escoger, elaborar y redistribuir los materiales literarios en el texto; por introducir modificaciones en el desarrollo de la trama argumental; por buscar una combinación original de diversas tonalidades y puntos de vista en el discurso narrativo o en la estructuración del mundo y de los personajes por parte del narrador; por la apelación a un nuevo tipo de lector que debe jugar un papel más activo, más ágil, en la interpretación del texto.

Documentación bibliográfica utilizada

- Adoum, Jorge Enrique, «*Manglar*, por Joaquín Gutiérrez», 1947 (recorte en el archivo personal de Joaquín Gutiérrez, no fue posible ubicar lugar de publicación).
- Alcalde, Alfonso, «*Manglar*. Novela de Joaquín Gutiérrez», 1947 (recorte en el archivo personal de J. G.; no fue posible ubicar lugar de publicación).
- Alone, «*Manglar*», *El Mercurio*, 19 de octubre de 1947, 3.
- , «*Puerto Limón*», *El Mercurio*, 6 de agosto de 1950, 3.
- , «La URSS tal cual», *El Mercurio*, 10 de diciembre de 1967, 3.
- Anónimo, «*Puerto Limón*», *La Discusión*, Chillán, 17 de junio de 1968, 2.
- , «Joaquín Gutiérrez habla de 7 años de experiencias en el extranjero», *El Siglo*, 4 de junio de 1967, 11-14.
- , «La novela de Joaquín Gutiérrez *Puerto Limón*, traducida al ruso», *El Siglo*, 8 de marzo de 1970, 2.
- Ayala, Juan A., «*Puerto Limón* de Joaquín Gutiérrez», *Repertorio Americano*, 50-4, 1958, 59.
- Billa Garrido, Agustín, «*Manglar* de Joaquín Gutiérrez». *La Hora*, 7 de setiembre de 1947.

- Brandi Vera, Pascual, «Una novela de Joaquín Gutiérrez», 1947 (recorte en el archivo personal de J. G., no fue posible ubicar el lugar de publicación).
- Dorfman, Ariel, «Prólogo», Joaquín Gutiérrez, *Murámonos, Federico*, Editorial Costa Rica, 1973, 9-11.
- Henri, Emile, «Manglar por Joaquín Gutiérrez», *El Mundo*, 27 de julio de 1947.
- Labarca Garat, Gustavo, «Manglar por Joaquín Gutiérrez», *El Mercurio*, 24 de agosto de 1947.
- , «Puerto Limón», *El Sur*, Concepción, 6 de agosto de 1950, 8.
- Latcham, Ricardo A., «Manglar por Joaquín Gutiérrez», *Repertorio Americano*, 43-11, 1947, 172 (reproducido de *La Nación* de Santiago de Chile).
- , «Puerto Limón por Joaquín Gutiérrez», *La Nación*, 13 de agosto de 1950, 2.
- Latorre, Mariano, «Puerto Limón: novela de América», Joaquín Gutiérrez, *Puerto Limón*. Santiago: Nascimento, 1950.
- Meléndez, Luis, «Manglar, novela de Joaquín Gutiérrez», *La Hora*, 27 de julio de 1947.
- , «Puerto Limón, novela de Joaquín Gutiérrez», *La Hora*, 13 de agosto de 1950.
- Merino Reyes, Luis, «El Manglar de Joaquín Gutiérrez», *Las Últimas Noticias*, 22 de julio de 1947.
- Neruda, Pablo, «Prólogo», Joaquín Gutiérrez, *La hoja de aire*, Nascimento, 1968.
- Osses, Mario, «Del Mapocho al Vistula, de Joaquín Gutiérrez», *La Nación*, 4 de enero de 1953.
- Rossel, Milton, «Manglar por Joaquín Gutiérrez», *Nuevo Zig-Zag*, 43-2211, 8 de agosto de 1947.
- Sabella, Andrés, «Joaquín Gutiérrez, novelista de raza», *La Hora*, 13 de agosto de 1950.
- Sánchez Latorre, Luis, «Carta abierta a Joaquín Gutiérrez», *Las Últimas Noticias*, 20 de agosto de 1947 (reproducido en *Repertorio Americano*, 43-11, 1947, 175).
- Schade, George D., «La novelística de Joaquín Gutiérrez», *Repertorio Americano*, 49-16, 1957, 249.
- Silva Castro, Raúl, «La URSS tal cual», *El Mercurio*, 19 de noviembre de 1967.
- Solar, Hernán del, «Manglar por Joaquín Gutiérrez», 1947 (recorte en el archivo personal de J. G., no fue posible ubicar la fecha y el lugar de publicación).
- , «Puerto Limón por Joaquín Gutiérrez», *Pro Arte*, 1950 (recorte en el archivo personal de J. G., no fue posible ubicar la fecha de publicación).
- , «Joaquín Gutiérrez: Puerto Limón», *El Mercurio*, 25 de febrero de 1968, 3.
- , «Joaquín Gutiérrez: La hoja de aire», *El Mercurio*, 22 de diciembre de 1968.
- Undurraga Prat, F., «Puerto Limón. Novela de Joaquín Gutiérrez», *El Imparcial*, 12 de agosto de 1950.
- Valente, Ignacio, «Joaquín Gutiérrez: Puerto Limón», *El Mercurio*, 17 de marzo de 1968, 3.

JOVELLANOS Y GOICOECHEA: DE CÓMO COMBATIR LA POBREZA

JUAN DURÁN LUZIO
Universidad Nacional

José Antonio de Liendo y Goicoechea dedicó uno de sus ensayos más extensos a reflexionar «Sobre los medios de destruir la mendicidad y de socorrer a los verdaderos pobres de la villa de Nueva Guatemala»; dicha memoria se redactó en 1796 por petición de los miembros de la Sociedad Patriótica de Amigos de Guatemala y se publicó allí al año siguiente¹. Se proponen en ella ordenanzas para regular la conducta de los pobres y remedios para aliviar su situación; también se discuten y detallan las reglas que deben regir las instituciones de beneficencia en esa pujante ciudad de fines del siglo dieciocho.

Goicoechea había nacido en Nueva Cartago de Costa Rica en 1735, y de niño partió a estudiar a la capital del Reino de Guatemala, en donde vivió el resto de sus días dedicado al ejercicio de la docencia. Tomó allí hábitos con los franciscanos y su fama proviene, sobre todo, de la renovadora labor que desempeñó como profesor de varias disciplinas en la Universidad de San Carlos.

Hombre abierto a todos los desafíos que proponía el pensamiento racionalista de esos días, Goicoechea dedicó esas prolijas páginas al asunto de la pobreza no sólo como sacerdote; tampoco escribe a manera de denuncia de una situación, lo que entonces no era costumbre, sino como desarrollo de una propuesta razonada para hallar solución de una dificultad que atañía a la sociedad toda: era un problema cuya solución debía apelar a la inteligencia.

1. Medina describe así esta obra: *Memoria sobre los medios de destruir la mendicidad, y de socorrer los verdaderos pobres de esta capital* (Nueva Guatemala: por D. Ignacio Beteta, 1797) vol. en 4º de 48 pp., José Toribio Medina. *La imprenta en Guatemala (1660-1821)* (Santiago de Chile: En casa del autor, 1910), 341. Las citas que de esta obra aquí se hacen corresponden a la versión publicada como apéndice al n. 2, a-o 2, de la *Revista de los Archivos Nacionales* (San José de Costa Rica) 2, n. 2 (1938) 31-45.

Desde principios de ese siglo, tanto en Inglaterra como en Francia, entre los países primeros, se coincidía en señalar la necesidad de la intervención pública para encontrar soluciones apropiadas a ese mal. La caridad que predicaban y practicaban las iglesias cristianas era insuficiente e ineficaz, porque era motivada y se encausaba sobre todo por los sentimientos. Se pensó incluso en otro tipo de medidas, algunas restrictivas, como prohibir la presencia de los mendigos en las calles, o en otras más benevolentes como la creación de hospicios². Y no se crea que el tal era un problema secundario: el número de desposeídos había crecido demasiado en Europa; es de consenso afirmar que la naciente industrialización atrae desde los campos hacia las factorías a grupos de gentes a todos los cuales no puede dar ocupación. En ese proceso se deshacen pronto las familias y, desde allí, se genera una de las caras más odiosas y más preocupantes de la pobreza: la de la mendicidad³. Así, en 1791, en pleno fervor revolucionario y democrático, se forma en París un *Comité de Mendicité*, lo que comprueba las preocupaciones de los nuevos personeros públicos por dar a ese creciente problema una respuesta acorde con los proyectos nacentes. He aquí, pues, una paradoja que apasiona a los historiadores de la cultura: el siglo de las luces, *le grand siècle*, a pesar de su suntuosidad y sus logros intelectuales, de la nobleza de sus ideas fue, para una enorme mayoría, un siglo de pobreza, sufrimiento y suciedad. Por lo mismo, derrotar la miseria se convierte en un formidable desafío para los filósofos, los políticos ilustrados, por dos causas centrales: la población de necesitados ha crecido de modo alarmante y, por su aumento, ha llegado a convertirse en una amenaza muy concreta del orden y las jerarquías nacionales. La solución de este mal, se deduce, debería inventarse mediante la aplicación metódica de la razón a las causas del problema. Se empezaba a creer entonces que el poder del pensamiento llevaría al ser humano a dominar toda clase de males, y en especial aquellos generados en el interior del complejo cuerpo social.

En el vasto imperio de habla española y durante la segunda mitad del siglo dieciocho, la pobreza y los modos de asistencia a los pobres son asunto de la

2. Véase al respecto el notable artículo de Olwen H. Hufton, «Vida y muerte entre los más pobres». *El siglo XVIII. Europa en la época de la Ilustración* (Alfred Cobban ed., traducción de José Balil Giró. Barcelona: Labor, 1974) 293-310.

3. Sobre este punto escribe Olwen H. Hufton: «Especialmente en Inglaterra, este período puede considerarse simplemente como de adaptación penosa a las nuevas circunstancias: la transición gradual, por ejemplo, de la familia como unidad básica de producción al gran complejo industrial que absorbió la producción del hogar y, por tanto, hizo pedazos todo el sistema en que se apoyaba la economía familiar. Además, cada país tenía problemas peculiares en algunas áreas: aquellas que estaban superpobladas en relación con sus recursos y vomitaban su exceso de habitantes sobre áreas vecinas, con el consiguiente efecto desastroso de universalizar la miseria», 296.

mayor preocupación para las mentes ilustradas, tanto en la Península como en las colonias. No debe sorprender, pues, que un profesor y erudito centroamericano se haya detenido a reflexionar y escribir sobre el tema. Menos todavía cuando lo hace respondiendo a una solicitud de la ya prestigiosa Sociedad de Amigos de la Patria, círculo que congregaba a lo más selecto de aquella capitanía general.

La pobreza, que había sido prácticamente desconocida en el Nuevo Mundo precolombino, llega también aquí a un punto elevado durante la segunda mitad del dieciocho; esto debido en parte al aumento poblacional que se registra entre los indios, ya del todo marginados del ámbito competente de la economía de mercado introducida por los europeos; debido al aumento de la esclavitud y de la emigración española. Los indios, el sector poblacional más numeroso, quedaba atrapado en esa red económica sólo como contribuyente⁴. Por otra parte, la actividad comercial e industrial centrada en las ciudades comienza a propiciar concentraciones de población en los centros urbanos y tal es el caso que presencia Liendo y Goicoechea en la ciudad de Guatemala.

Más allá de ser esta una preocupación que también empezaba a generalizarse en las colonias, conviene proponer que acaso el prestigio de la pluma y la mente de Melchor Gaspar de Jovellanos hizo que aquí se prestase una atención más razonada a tales asuntos. En efecto, la figura ejemplar y precursora del admirado intelectual Jovellanos se había referido varias veces al problema y, en especial, en un comentado discurso dirigido a la Sociedad de Amigos de Sevilla en 1778, el cual bien pudo tener ecos en América, no sólo por la posición de que gozaba Jovellanos como político, educador y animador cultural, sino por ser Sevilla y Cádiz vías de comunicación bastante directas con América, adonde ya había grupos de ciudadanos de avanzada muy atentos a sus ideas.

En Guatemala, la Sociedad Económica de Amigos del País, la cual cuenta a Goicoechea entre sus miembros fundadores, había sido creada en 1794 a imitación de sus modelos españoles, animados incansablemente por Jovellanos; entre estos grupos de americanos cultos y comprometidos no se desconocía la obra

4. «En general, en el transcurso del siglo XVIII se produjo un notable incremento de la población hispanoamericana. En algunas regiones el aumento poblacional superó el 50%. Gracias a ello, finalmente, se logró revertir el constante descenso demográfico, característico de Hispanoamérica desde los inicios de la presencia española en el continente americano. Pero los cambios en la población no sólo fueron de carácter numérico, sino también de tipo étnico-social [...] Al iniciarse el siglo XVIII, el total de los ingresos provenientes de la tributación indígena, recaudados por la Real Tesorería de la Audiencia de Guatemala sumaban la elavada cifra de 286.923 pesos, constituyendo el 78,5% de los ingresos de la Real Hacienda». Héctor Pérez Brignoli (ed.), *Historia General de Centroamérica III. De la Ilustración al Liberalismo (1750-1870)* (Madrid: Sociedad Estatal Quinto Centenario, 1993) 18 y 22.

docente ni política del iniciador de la educación científica en España. Y qué duda cabe que hay, además, una especial afinidad entre el temperamento recto y docente de ambos hombres. Resulta tan curioso como útil recordar que, así como Liendo supo de la obra de Jovellanos, éste también supo de la labor y calidad del franciscano costarricense: esa misma Sociedad Económica de Guatemala solicitó una mitra para Liendo en el año de 1798, y entonces no encontró a nadie más propicio en España para dirigir su petición que la persona distinguida del ministro de Gracia y Justicia del rey Carlos IV, Gaspar Melchor de Jovellanos. La gestión en favor de Goicoechea no prosperó, y la explicación de tal fracaso la ofreció ya hace años Ricardo Fernández Guardia⁵.

No se trata en esta ponencia de buscar contactos personales entre Goicoechea y Jovellanos, o de catalogar lo que hay de un autor en el otro, ni nos referimos al tipo de correlaciones que se ha llamado influencias; tampoco de referirnos al proceso más interesante de una formación discursiva sobre la pobreza; es decir, a la aparición en los textos de un grupo léxico que expresa y codifica el conjunto de relaciones existentes en un hecho social. Se trata aquí de mostrar cómo las mentes de estos dos ilustrados hispánicos coinciden en señalar un problema presente en sus medios y en exponer cómo ambos diseñan una propuesta razonada y orgánica para detener la mendicidad y con ello aliviar una de las caras más odiosas y fraudulentas de la pobreza⁶.

Es preciso insistir en que los textos aquí comentados no son obras de ficción, de creación literaria en un sentido estricto, sino tratados, memorias, escritura no ficcional ni imaginaria. Escritura, tan dilecta, por lo demás, a los creadores del siglo XVIII, absortos en un tipo de discurso conceptual capaz de abrir espacio al debate de ideas para responder a las preguntas que su época descubría. El escritor es en parte un pensador, y viceversa. Una visión de la historia literaria diversa de la tradicional es la que nos hace girar hacia el estudio de textos donde se estructuran nociones más que imágenes y, sobre todo, nociones acerca de la formación del heterogéneo organismo social hispanoamericano.

El pensamiento varía, por la formación sobre todo, y los autores que nos ocupan muestran una diferencia básica entre estos textos: mientras Jovellanos, después de un par de consideraciones generales sobre la pobreza y los hospicios, válidas para toda España, pasa a discutir un listado de propuestas y recomendaciones

5. Ver Ricardo Fernández Guardia, «Carlos IV y el padre Goicoechea», *Revista de Costa Rica*, V, 3 (1924) 57-63. Esta crónica había aparecido ya en *Pandemonium*, 43 (1904).

6. Un análisis muy ilustrativo sobre este tema en el siglo XVIII se lee en Jacques Soubeyroux, «El discurso de la Ilustración sobre la pobreza», *Nueva Revista de Filología Hispánica*, xxxiii, 1 (1984) 115-132.

bastante prácticas y útiles para Sevilla, Goicoechea recurre a ilustrar su escrito con pasajes de la Biblia o de autoridades cristianas para sustentar sus apreciaciones sobre los pobres de Guatemala; y su erudición al respecto no es nada escasa. La diferencia de procedimientos es comprensible: el último es un miembro de la iglesia católica y Jovellanos es un político y pedagogo renuente a la influencia eclesiástica. Goicoechea, podría afirmarse, representa la faz católica de la Ilustración americana mientras el asturiano, discípulo de la escuela laica, se mueve iluminado por sus experiencias prácticas y por su incomparable sentido común.

Sin embargo, a pesar de esta diferencia de fondo, hay al inicio del texto del cartaginés unas afirmaciones que parecieran bosqueja el perfil luminoso del intelectual más admirado de esos días; escribió Goicoechea:

No es menos de considerar la reflexión que hace un sabio político, llamando a los hospicios medios injustos e inhumanos. Dice que se debe forzar al trabajo a los tunantes, los ociosos y perjudiciales; pero que esta violencia es injusta respecto de innumerables pobres quietos, pacíficos y de buenas costumbres que por haber perdido un miembro, por falta de sus padres, por enfermedad, por vejez o por otro cualquier accidente se encuentran reducidos a la mayor miseria. Añade este sabio exponiendo los inconvenientes que resultan de la unión de los malvados con los inocentes, que están obligados a ver continuos malos ejemplos y provocativos discursos a todas horas: de manera que poco a poco se van familiarizando los buenos con los malos, perdiendo temor a los pecados, a la justicia y a Dios (p. 34).

Bien puede aludir aquí Liendo al discurso leído por Jovellanos en la Sociedad de Amigos de Sevilla⁷.

Como el pensador asturiano, propone el sacerdote cartago en su texto un primer desafío a la razón: que no pasen por la criba de la verdadera pobreza los

7. Ha escrito Jovellanos en su «Discurso acerca de la situación y división interior de los hospicios con respecto a su salubridad», pronunciado en Sevilla en 1778, frases como las siguientes: «La cuestión es: sin conviene establecer hospicios generales adonde se recogan indistintamente todas las clases de pobres, desvalidos, robustos o impedidos de un estado. La práctica está por la afirmativa y la razón por la contraria. Yo manifestaré brevemente los inconvenientes que se siguen de la primera opinión, hablando siempre con respecto a mi cargo (...) ¿Qué males no produciría la mezcla y confusión de estas gentes bajo un mismo techo? (...) ¿Qué aprenderá una huérfana inocente de una ramera pública? ¿Qué enseñará a un mozuelo incauto un chusco vicioso y corrompido?», *Obras publicadas e inéditas de Don Gaspar Melchor de Jovellanos*, colección hecha e ilustrada por don Cándido Nocedal, Biblioteca de Autores Españoles 50 (Atlas, 1952) 431-433.

holgazanes y vagabundos junto con los auténticos necesitados: no son dignos de ninguna ayuda aquellos que son pobres porque no desean trabajar y por no trabajar son pobres, pues el dilema conduce a la pregunta de si ¿ganarán solo por su carencia de bienes materiales el reino de los cielos? No, refuta un Liendo categórico: la recompensada será la pobreza de espíritu, sólo ella será premiada; es decir, la simpleza, la inocencia. Para él era hora de analizar estos prejuicios y de exterminar esa y otras confusiones acerca de aquel estado porque, afirma, «Excluidos los dichos robustos holgazanes, queda en menos de la mitad el número de pobres de esta capital de Guatemala» (p. 38). Y esos son los únicos dignos de un hospicio y de la ayuda organizada de la sociedad; este es un franciscano de los que no creen en la limosna —como Jovellanos— por eso su descripción de un hospicio modelo es la de un lugar de trabajo y salubridad; limpio y controlado, y destinado a la enseñanza y el aprendizaje. El hospicio debe ser un taller, una escuela; se necesitaba un remedio racional para este mal y se lo ve en la educación antes que en la caridad. No a la limosna, que es superflua y no soluciona nada; la limosna mantiene el ocio, y el ocio improductivo es un pecado porque no genera nada y, eventualmente, se toma lo de otros. Jovellanos como Liendo intuyen que la caridad tradicional no iba a ser capaz de solucionar un problema económico y demográfico; además, la caridad se ejercía solo como un acto de compasión y nunca como un acto de racionalidad.

Se puede decir que en el pensar y en el hacer de Goicoechea hay bastante de Jovellanos; y hay especialmente en su vocación por enseñar, por hacer de la instrucción una vía para derrotar la ignorancia y el mal. Nada sorprende, pues, que ambos textos coincidan en el empleo de voces como aplicación, limpieza, higiene, trabajo, ventilación, salud, disciplina. Si es cierto que los postulados neoclásicos tienen en este momento vigencia, el centro lo ocupa la preocupación por hacer de los conocimientos nuevos y experimentales un vehículo hacia la superación de las limitaciones del ser humano. Una de estas limitaciones vejatorias es la pobreza; de aquí que la enseñanza y la educación se decanten como los instrumentos indispensables para su erradicación.

Las palabras con las cuales Liendo y Goicoechea concluye su escrito son en sí mismas una declaración de principios de una mente de la Ilustración:

Ya verá el lector que en este papel no he hecho otra cosa que amontonar reflexiones y pensamientos útiles, para que se puedan adoptar los que se contemplan más oportunos y acomodados a las circunstancias. No ha sido otro mi ánimo que concurrir de mi parte al bien del público, de quien

dependo; y protesto que suscribiré con gusto a otro cualquier parecer más acertado. Quiero lo que se adapte al bien común, y no lo que se acomoda a mis particulares ideas (p. 44).

Pensar para escribir; escribir los pensamientos, y ello, en beneficio de la sociedad. Dos hombres sobresalientes, Jovellanos y Goicoechea se encuentran en ese fin que también es el fin de sus vidas de maestros y escritores.

Terminan aquí estas notas sobre un asunto que cien años después iba a cobrar una dimensión mucho más ficticia, más literaria, no digo por ello que menos verdadera en las páginas de novelas y cuentos de los autores naturalistas, quienes fijarán para siempre el tema como parte del repertorio de las letras universales. Esos textos del siglo XVIII habían sido una llamada primeriza aunque premonitoria hacia el tratamiento reflexivo y por escrito de aquella condición dolorosa del ser humano que le impedía su felicidad; y hallar la felicidad por medio racionales, comenzando por el ordenamiento social, fue una de las metas más sobresalientes de la Ilustración.

LA FUNCIÓN DE LA MIRADA COMO CREADORA DE ESPACIOS EN «LA CUESTA DE LAS COMADRES» DE JUAN RULFO

TATIANA TRIGUEROS
Colegio María Auxiliadora

Son también verificables los modelos de una escritura en que el cambio de todo orden desconstruye los modelos de la tradición y construye los de la transición.

Julio Ortega

El estudio literario de un texto escrito puede ser abordado por múltiples métodos de análisis y conocer sus posibilidades de interpretación. El caso que aquí concretamente se va a tratar es el interés fundamental por explorar cómo un modelo de escritura se convierte en un autor en reflexión del proceso discursivo acerca de la mirada como recurso literario en el arte contemporáneo.

Cualquier dogmática en el análisis de una obra literaria a un modelo literario resulta ser castrante para realizar un ejercicio textual posterior. Por lo tanto, el acto de escribir libera un tipo de percepción a partir del poder constructivo del lenguaje y, a su vez, una conciencia de cambio y transición de un esquema previamente establecido a otro edificado sobre su base anterior. Acerca de este mismo acto se ha hablado muchas veces de inspiración, revelación u otra clase de término semejante negando la capacidad propiamente constructiva de las palabras. Hay quien ha considerado la posibilidad de conceder cierto carácter espiritual e, incluso, trascendente al acto de escritura. Actualmente, por ejemplo, ha tomado fuerza la noción de que es posible trabajar sobre un mismo eje sin que amerite su desconstrucción sino más bien construir sobre él para favorecer una nueva visión y percepción de las cosas.

El texto seleccionado para mostrar lo anterior es el cuento «La cuesta de las comadres», de *El llano en llamas*, de Rulfo¹. Conviene recordar que el texto ubica el lugar de los hechos en Zapotlán, donde hay una pugna de poder por la tierra, que enfrenta a los hermanos Remigio y Odilón Torrico con el pueblo.

En el relato, las categorías narratológicas de espacio y tiempo se construyen como una estructura compuesta por adverbios como «allí» y «aquí» que marcan espacio y otros como «ahora» y «después» que señalan tiempo. Sin embargo, estas palabras cumplen una función de especialización temporal, pues no hay una distinción específica entre los dos planos (espacio / tiempo), y a que un adverbio puede estar marcando espacio y tiempo a la vez. Por ejemplo, esto se presenta en los párrafos centrales del relato cuando dice:

Antes desde aquí, sentado donde ahora estoy (...) En cualquier hora del día y de la noche podía verse la manchita blanca de Zapotlán allá lejos (p. 47).

Me acuerdo de antes, cuando los Torricos venían a sentarse aquí, también (...) mirando para allá sin cansarse (p. 47).

De lo anterior se desprende una noción de espacio y tiempo como elementos dinámicos. Estas categorías se realizan ante nosotros con su propia conformación y desplazamiento. Con la cita textual se observa una dualidad espacial y temporal —precisamente atendiendo a que son dos tipos de categorías narratológicas que interesa destacar— estructurada por el orden en que aparecen los adverbios («antes» - «aquí» / «ahora»-«allá»), y representa inclusive el desplazamiento de la focalización de la voz narrativa al enumerar las acciones. E incluso, los verbos utilizados —«estoy», «podía verse» al igual que «venían a sentarse»— se sitúan en dos categorías temporales (presente / pasado) que encierran el carácter de inmanencia del pasado en el presente y viceversa. Es decir, si se considera el punto desde donde sale la emisión de rasgos espaciales y temporales para quien los ve, en este caso, la voz del narrador, éstos no existen como unidades autónomas y separadas cronológicamente, sino más bien fusionadas y simultáneas, un aprehender de lo cercano y lo lejano de las cosas en un mismo punto. Por eso es que el acto de escribir es percepción del lenguaje en sí mismo, una autorreflexión en el texto del proceso discursivo y en este caso, la persona que mira se encuentra

1. La edición que se utilizará es: Juan Rulfo, *El llano en llamas* (Cátedra, 1985), de la cual se seguirá citando el número de página en los ejemplos..

en una posición estática como si fuera una estatua de piedra o una persona muerta que relata desde un punto fijo el desplazamiento de este sistema espacio / tiempo y de la narración de los hechos. Por lo tanto, la mirada cobra un carácter de proceso discursivo literario, pues guía como un centro de cobertura total y el desplazamiento de espacio, tiempo y objetos en ese punto fijo desde donde se miran las cosas. Tal pareciera que la técnica de la cinematografía, como lo menciona Hauser, también constata la simultaneidad y supervisión de planos que focalizan, por medio de un ojo, la percepción reconstruida de objetos, espacio y tiempo del mundo real.

También la mirada cumple un papel similar cuando la estructura narrativa se perfila como hechos fragmentarios contados hacia atrás partiendo de un punto central. La anacronía presupone que la fábula parte de un hecho consumado —en este caso, la muerte de los Torrico y la amistad que establecen éstos con el narrador— y la posterior presentación de otros acontecimientos que por el orden debieron ser relatados de primero y se relatan de segundo. Un ejemplo de esta situación es cuando suceden las muertes de Remigio y Odilón Torrico. Se cuenta la muerte de Remigio y luego la de Odilón y la muerte de éste sucedió primero que la de su hermano.

Este recurso literario se presenta también cuando se hace una descripción del paso del guardaganado, ya que del árbol a los encinos hay que cruzar un lugar donde no hay nada y de donde no se regresa. No obstante, al final del cuento de nuevo se menciona este paso por donde regresa el narrador. Por lo tanto, la transición de un espacio a otro se da desde un punto central del que se parte hacia un dirección cualquiera para retomar luego sobre el mismo punto pero hacia la dirección contraria.

De tiempo en tiempo, alguien se iba, atravesaba el guarda ganado donde está el palo alto, y desaparecía entre los encinos y no volvía a aparecer ya nunca (p. 46).

Ya la luna se habia metido del otro lado de los encinos cuando yo regresé a la Cuesta de las Comadres (p. 54).

Otro aspecto importante de la mirada como centro son las alusiones a objetos como el ombligo, el corazón y el hueco de la aguja porque se constituyen, además de símbolos, en espacios específicos donde se desarrollan acontecimientos narrativas principales en la secuencia de la historia. No hay que olvidar que la

muerte de Remigio se debió a causa de la incrustación de la aguja de arria en el ombligo.

Y, por último, el ojo como elemento central de la función que cumple la mirada en el texto, se constituye en el único vehículo posible de acercamiento y alejamiento de objetos y sucesos narrativas y en donde convergen la simultaneidad y el desplazamiento de planos por donde observa el narrador. Aunque aquí es posible evidenciar cómo también la estaticidad del ojo indica un punto fijo de espacio tal y cómo se revela en los párrafos centrales del cuento anteriormente señalados.

Yo nunca conocía a nadie que tuviera un alcance de vista como el de Remigio Torrico. Era fuerte. Pero el ojo negro y medio cerrado que le quedaba parecía acercar tanto las cosas, que casi las trata junto a sus manos. Y de allí a saber qué bultos se movían por el camino no había ninguna diferencia (p. 47).

Por lo tanto, la autorreflexión del proceso discursivo de la mirada como recurso literario promueve una concepción de tiempo y espacio por medio de la forma o el modelo de escritura visto como función y mecanismo descriptivo de la literatura en el arte moderno. Recuérdese que la influencia de las vanguardias en el medio artístico no sólo se ha plasmado en las artes como la pintura y la escultura sino también en la nueva concepción de narrativa contemporánea y la relación de ésta con las demás artes. Por eso es posible ubicar actualmente el drama en una novela, la pintura en una poesía y otros casos donde hay convergencia de planos artísticos y géneros literarios.

El trabajo así planteado surge como una nueva visión de análisis literario. Sobre todo teniendo en cuenta la adhesión regionalista que en algún momento se le ha concedido a los cuentos de Rulfo: Leal lo ubica en una corriente denominada por él como los continuadores del realismo por su interés de recalcar la protesta social, el ruralismo y el indigenismo². En el caso que nos atañe se ha hablado más de regionalismo por el énfasis que Juan Rulfo ha impreso a la zona de Jalisco, espacio donde se desarrollan la mayoría de sus cuentos del libro *El llano en llamas*. También por la temática recurrente en sus cuentos: la riqueza, la tenencia de la tierra en manos de familias terratenientes, la lucha del hombre contra el medio hostil que le rodea y otros más.

2. Luis Leal, *Breve historia del cuento mexicano* (Ediciones de Andrea, 1956) 129-138; 141-142.

Por otra parte, no se debe olvidar que, además de escritor, Rulfo incursionó en el mundo de la fotografía, lo que le deparó importantes exhibiciones en museos y salas de arte tanto en México como en el extranjero. Y tal vez, en cierto sentido, esto contribuyó a su marcado interés por el espacio y el tiempo desde la perspectiva del arte contemporáneo (técnica cinematográfica).

Y, por último, conviene no perder de vista lo que Julio Ortega ha dicho: la posibilidad de investigar en un modelo de escritura la transición del cambio a partir del orden tradicional anterior³.

3. Julio Ortega, «La escritura de la vanguardia», *Revista Iberoamericana*, XLV, 106-107 (1979) 187-188.

«LA SALUD DE LOS ENFERMOS» O SÍNTOMAS DE LA TEATRALIDAD

DONEL ALVARADO ZAPATA
Colegio María Auxiliadora

Antesala

Probablemente la apropiación de la realidad no sea para el hombre contemporáneo más que el balancearse en el filo de un tiempo a veces ambivalente, a veces disyuntivo, pero siempre necesario. En ese tanteo exploratorio, donde verificamos la historia gracias al testimonio textual, acaso caminemos hacia adelante con la duda a cuestas previendo la existencia de textos explicativos, o lo que podríamos llamar una recreación anticipada de lo cotidiano; sin embargo, la paradoja de la simultaneidad nos advierte la ruptura de los límites en el cotejo de las diferentes realidades posibles.

El problema de la percepción de conciencia, en términos de la relación hombre-mundo, no es en modo alguno terreno exclusivo de la filosofía: la literatura, además de desarrollarlo, lo representa a base de pistas que son tan ambiguas como elementales. Clara muestra de ello, y en particular de la situación precedente, la encontramos en el cuento «La salud de los enfermos» del argentino Julio Cortázar.

Precisamente, desde el trasfondo de una problemática así de intrincada, es como pretendemos acercarnos con este análisis a los síntomas de teatralidad del cuento en cuestión.

La historia

Se trata de una familia que, debido al estado de la salud de la madre, adopta una forma de vida que transita entre una realidad objetiva y una realidad sustentada en el ocultamiento de situaciones-límite, como la muerte del hijo menor y la enfermedad y la muerte de la tía de éste. Al finalizar el relato y, a pesar del

fallecimiento de la madre, no se resuelve del todo para el resto de los personajes, el aparente conflicto entre la disyunción y la ambivalencia de la realidad.

La teatralidad

Para fundamentar la existencia de la teatralidad tematizada en el cuento, destacamos el tratamiento de categorías narratológicas como los personajes, el espacio y el narrador; paralelamente esto contrasta con algunos principios teóricos que sostiene Anne Ubersfeld a propósito de la semiótica teatral.

1. Hemos dicho que hay en la fábula el planteamiento de dos niveles de realidad y que esto ocasiona la fluctuación de la conciencia de los personajes entre uno y otro nivel. Identificamos un nivel de realidad objetiva que corresponde al tiempo y al espacio del acontecer cotidiano y que, inclusive, manifiesta un carácter accidental con respecto a la voluntad de los personajes. El otro nivel es más fatal que accidental, aún a pesar de que surge como acción volitiva —recreadora— ante la necesidad de ocultar la experiencia de los límites ocurridos en el nivel anterior. De esta manera, hemos distinguido dos grupos entre los personajes: en el primero, situamos a tío Roque, tía Clelia, Carlos, Pepa y Rosa; su función general es transformar y hacer la fábula; en el segundo grupo están los personajes que interpretan u orientan el sentido de la fábula; nombramos entonces a mamá, María Laura y el doctor Bonifaz.

En ambos grupos puede identificarse una función común a todos los personajes; pero también las hay que son específicas y distintivas para cada uno de ellos. Sin embargo, en el caso del primer grupo, lo distintivo parece ser no tanto el personaje como la función que realizan, toda vez que hay una alternancia de roles sin modificar la estructura actancial básica o, para decirlo con la palabras de Ubersfeld: «En cada instante de la representación, podemos sustituir un signo por otro que forme parte del mismo paradigma»¹.

En cambio, el segundo grupo de funciones sí están más individualizadas y cualquier desplazamiento posible intensifica el conflicto entre las dos realidades. La madre es el punto colector alrededor del cual giran las conductas de los demás personajes y, aunque la situación inicial de la fábula es virtualmente cierto que se categoriza como la espectadora de la representación, hacia la situación final se duda si acaso ella también cumplió un papel o una actuación muy suya para satisfacer las expectativas de los otros. En ese transitar entre los dos niveles de la realidad, la conciencia de cada quien tiende a acercarse y a ubicarse paulatinamente en

1. Anne Ubersfeld, *Semiótica teatral* (1977, edición en español: Cátedra, 1989) 24.

una de las coordenadas; en la madre ocurre de modo inverso que en el resto de los personajes: ella pasa de una posición disyuntiva, expectante, a una ambivalente, la del actor; los demás por su parte, salen de la ambivalencia y optan por el eje de la disyunción que corresponde a la dimensión representada.

Contrario es el doctor Bonifaz, quien actúa como activador de la disyunción y propone el drama con base en el convencimiento de que sólo existe una realidad para la madre; María Laura, con sus dudas acerca de si la representación de ellos es menos efectiva que la de la madre, activa la ambivalencia y disuelve la disyunción.

Este nudo conflictivo en la conciencia de los personajes, muestra cómo la realidad objetiva poco a poco va cediendo ante la realidad representada; ya en el último párrafo se duda acerca de cuál es, en el fondo, la verdadera situación de todos:

Tres días después del entierro llegó la última carta de Alejandro² donde como siempre preguntaba por la salud de mamá y de tía Clelia. Rosa, que la había recibido, la abrió y empezó a leerla sin ensar, y cuando levantó la vista porque de golpe las lágrimas la cegaban, se dio cuenta de que mientras leía había estado pensando en cómo había que darle a Alejandro la noticia de la muerte de mamá³.

2. El narrador está fuera de la fábula pero se ubica muy cerca en todas las escenas. En un principio, aparece como un miembro más de la familia en la misma jerarquía de los hermanos de Alejandro; tal es la condición del trato que sólo después de avanzada la lectura se da uno cuenta de la inexistencia de tal vínculo. Es como si hubiera una especie de conciencia colectiva entre todos los personajes que, semejante a una cámara, focaliza los acontecimientos. Su conocimiento del mundo está al nivel de los personajes que identificábamos en el primer grupo, la distancia con la fábula le permite la expresión de formas discursivas análogas a las didascalias del texto teatral, o sea, datos complementarios acerca de la práctica de la representación, que en el cuento se refieren a ambos niveles de la realidad y aparecen formalmente señalados con los paréntesis.

—No me gusta nada eso— dijo mamá—. Clelia ya tendría que haber vuelto.

-
2. Téngase en cuenta que Alejandro es el hijo fallecido: su existencia ocurre sólo en el nivel de la representación a través de los textos epistolares.
 3. Julio Cortázar, *Todos los fuegos el fuego* (1966, edición utilizada: Sudamericana, 1990) 64-65.

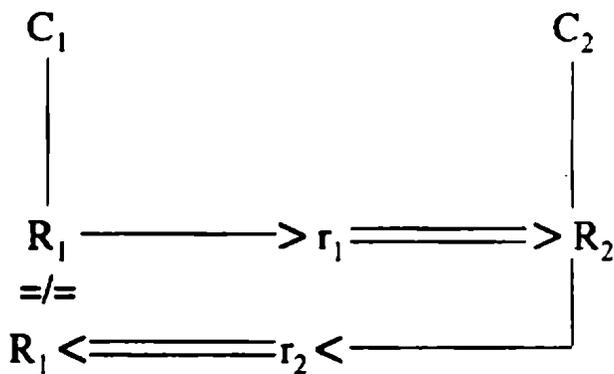
—Por favor, mamá, no te preocupés tanto. ¿Por qué no te mejorás vos lo antes posible, y te vas con Clelia y Manolita a tomar sol a la quinta?

—¿Yo?— dijo mamá, mirando a Carlos con algo que se parecía al asombro, al escándalo, al insulto. Carlos se echó a reír para disimular lo que sentía (tía Clelia estaba gravísima, Pepa acababa de telefonar) y la besó en la mejilla como a una niña traviesa.

—Mamita tonta— dijo, tratando de no pensar en nada (59-60).

Ahora bien, si distinguimos dos niveles de representación de acuerdo con los dos niveles de la realidad, puede proponerse:

esquema I



donde hay una realidad objetiva (R_1) de la cual existe una conciencia objetiva en algunos personajes (C_1), con el propósito de su ocultamiento se desarrolla un proceso de representación (r_1) con el que se crea la segunda realidad (R_2); a causa de la fluctuación de las conciencias (C_1 y C_2) entre ambas realidades, se invierte el proceso de la representación (r_2), lo cual afecta la supuesta realidad objetiva. En el primer eje de estos procesos, el narrador tematizaría las palabras del autor de teatro, en el sentido que lo expone Ubersfeld:

El texto de teatro no puede ser nunca descifrado como una confidencia o como expresión de la «personalidad», de los «sentimientos» y «problemas», del autor, pues todos los aspectos subjetivos están expresamente remitidos a otros locutores (...) Y siendo el diálogo en todo momento, la voz de otro - o de varios otros-, de poder ser descubiertas (...) la voz del sujeto que escribe, ésta no sería otra cosa que la superposición de todas las voces: el pro-

*blema literario de la escritura teatral se encuentra, por lo demás, en el encubrimiento de la palabra del yo por la palabra del otro*⁴.

¿Qué se quiere decir con todo esto? Ateniéndonos al hecho de que en el eje R_1 - R_2 se plantea todo un proceso de construcción ficcional para el cumplimiento de la teatralidad, en términos de realidad representada, la presencia del narrador es para los personajes lo que es el autor para la escritura del texto teatral. El narrador, como el autor, conoce los pormenores de la escritura —aunque no necesariamente sea su dueño original— pero no conoce los pormenores de la representación. De ahí que nuestro narrador conozca tanto sin ser omnisciente, sin ser testigo nos da la ilusión de que él también es parte de la trama y, sin ser actor, fácilmente se confunde entre los personajes. Es la voz que se manifiesta y es con los otros.

En el eje que va de R_2 a R_1 ocurre otro proceso que es de carácter metadiscurso con respecto al anterior: se produce otra representación sobre la primera y de la cual el narrador no es más que otro espectador. El cuestionamiento de la construcción ficcional que ello produce aumenta las tensiones entre los personajes y su conciencia del mundo: por esa tensión, el narrador puede acercarse con más facilidad a los personajes del primer grupo, pero no así con los del segundo. Y de este texto de metaficción, no tenemos autor tematizado; o, al menos, no puede ser el mismo que representa el narrador.

3. Ubersfeld sostiene que en el teatro puede distinguirse el texto escrito por el autor (T), el texto puesto en escena (T₂) y la representación (R) resultante de la relación entre ambos; con lo cual:

esquema 2

$$T + T_2 = R$$

Agrega la autora que T «es un texto abundante en lagunas» y que T₂ «se inscribe en los agujeros o lagunas de T». De modo análogo, la fábula del cuento (F) es el resultado de la relación —conflictiva— entre una realidad objetiva (R) y una realidad recreada (R₂) que surge para ocultar las manifestaciones de aquella:

esquema 3

$$R + R_2 = F$$

4. Anne Ubersfeld, 18.

Respecto a la autorreflexión del proceso teatral en el cuento, esto es, de la inserción de R_2 en R y el consecuente resultado dialéctico (porque F ingresa también en R para volver sobre el mismo proceso pero todavía de un modo más complejo), conviene señalar al menos tres procedimientos en los que el estado de conciencia de los personajes la hace explícita.

Un primer procedimiento es el cuestionamiento referido a la invención textual como espejo de proyección de la realidad, que puede leerse en términos de creación literaria para el cuento o de representación teatral para los conflictos que suceden en él.

Para lograr el ocultamiento de la realidad, los personajes recurren, precisamente, a la recreación por medio de los textos: Alejandro (ficticio) comunica su estado mediante las cartas; tío Roque informa de la situación en el Brasil por la lectura de noticias ficticias en el periódico, y la condición de Clelia se sabe por medio de llamadas telefónicas también ficticias; es decir, la realidad es conocida desde el texto de la información, o más ampliamente dicho, de la comunicación:

Pepa escribió, sin estar muy segura de lo que debía decirle a Alejandro, pero convencida de que siempre era mejor tener un texto completo para evitar contradicciones en las respuestas (56).

Un segundo procedimiento corresponde a la simbolización del espacio. En general apenas si se menciona, algún término que aluda a nociones espaciales: la casa, el baño, la sala, el balcón, la cocina. En cambio, sí hay un ámbito que se destaca por la frecuencia de su aparición: el dormitorio de mamá; ello por cuanto es el espacio que sirve de escenario a los pormenores de la representación, es el sitio donde se encuentra la madre y donde se reúnen todos los personajes a propósito de la actuación. En este sentido, los espacios están vinculados con el aspecto de la realidad al que dan cabida. Estar dentro del dormitorio de mamá es vivir el tiempo representado; estar fuera de él —en la sala, en la cocina, etc.— es vivir el tiempo objetivo o prepararse para la entrada de nuevo al escenario.

El último procedimiento consiste en la expresión directa, de la propia voz de los personajes, de cierto repertorio léxico adscrito a la semántica de la teatralidad. Para ejemplificar este procedimiento junto con el anterior, póngase atención a la siguiente cita:

—Ninguno de ellos se decidía a leerle la carta a Alejandro. Reunidos en el comedor, miraban el lugar vacío de la tía Clelia, se miraban entre ellos, vacilando.

—Es absurdo— dijo Carlos—. Ya estamos acostumbrados a esta comedia, que una escena más o menos...

—Entonces lleváse la vos— dijo Pepa, mientras se le llenaban los ojos de lágrimas y se los secaba con la servilleta.

—Que querés, hay algo que no anda. Ahora cada vez que entro en su cuarto estoy como esperando una sorpresa, una trama, casi.

—La culpa la tiene María Laura— dijo Rosa—. Ella nos metió la idea en la cabeza y ya no podemos actuar con naturalidad (61).

A manera de conclusión

Seguramente el tema de la teatralidad en «La salud de los enfermos» no queda agotado en las ideas de un trabajo como este. Además, hay un tema de fondo todavía incluso con respecto a la teatralidad, el de la trascendencia del material ficcional como modo específico para la estructuración del texto literario; o, para decirlo de otra forma, y de acuerdo con lo planteado en la introducción: si nuestro hombre contemporáneo se balancea en el filo de un tiempo ambivalente o disyuntivo, ¿la ficción corresponde exactamente a la alternativa elegida, o es sólo el metadiscurso de una realidad a veces accidentada y a veces fatal? O también: ¿es la metaficción a la ficción, lo que la ficción es a la realidad?

Sea como sea, queda pendiente un estudio más detallado que dé cuenta de la ficción como problema teórico para el análisis literario; a lo mejor con aventurarnos en «La salud de los enfermos» hemos dado ya un paso importante, el del comienzo; pero habrá que recorrer una distancia mucho mayor, siempre con el peso a cuestas tratando de advertir los límites entre la realidad y la literatura.

LA BÚSQUEDA DE LA IDENTIDAD EN «LA MUÑECA REINA» DE CARLOS FUENTES

MARJORIE GAMBOA CÓRDOBA
Colegio Nuestra Señora de Sión

El «La muñeca reina», de Carlos Fuentes (*Cantar de ciegos*, 1964) es una de las creaciones hispanoamericanas que, en su breve dimensión, ofrece múltiples posibilidades para una interpretación. Su análisis exhaustivo escapa, momentáneamente, de nuestras posibilidades: por lo cual, tras seleccionar unos elementos dentro de su complejidad, nos orientamos hacia la exposición de algunos datos en relación con la forma en que se construye, dentro del texto, el proceso de búsqueda de la identidad del escritor en la relación literatura-hombre-mundo.

El cuento narra una historia protagonizada por Carlos, un muchacho de catorce años que va a un parque a leer, conoce a Amilamia, una niña de siete años y se hacen amigos. Quince años después, Carlos decide buscarla, tras encontrar una nota que ella le había dejado el último día de la amistad infantil. Los padres de Amilamia le muestran una muñeca de cera que representa a la niña muerta. Un tiempo después ve a una enana paralítica y deforme que es la misma Amilamia.

Como es común en los textos que plantean el asunto de la identidad, este cuento presenta varios elementos que aluden al tema de la mirada, al reflejo especular y, por lo tanto, al doble. Veamos algunos de ellos. El nombre de la niña: Amilamia, se lee silábicamente de la misma forma de izquierda a derecha que a la inversa, como si fuera un reflejo de sí mismo desde cualquier punto que se empiece. El reflejo gráfico de la escritura de la carta de Amilamia quedó en el libro en el cual Carlos la había guardado. Cuando Amilamia se sentaba en el suelo a escuchar a su amigo leer, se reflejaban en los ojos de ella las imágenes de la lectura de Carlos: «Recuerdo que nunca me preguntó que cosa leía, como si pudiese adivinar en mis ojos las imágenes nacidas de las páginas».

La indagación del paradero de la niña, aparentemente externa, lleva al personaje —y aquí encontramos al doble— a la introspección. Carlos busca a Amilamia

dentro de sí mismo, como una parte de su propio ser. Posee la imagen fragmentaria de Amilamia pequeña, de la niña que acompañaba sus tardes de lectura; y, es el convencimiento de que ella era su punto de apoyo, su otra parte, lo que motiva su afán de localización: «Y sólo hoy pienso que Amilamia, en ese momento, establecía el otro punto de apoyo para mi vida».

Asimismo, la alusión al doble se encuentra reforzada por algunos de los mecanismos utilizados en la construcción textual, como la fotografía y los cuadros de la cinta cinematográfica. Los dos implican la presencia de un negativo con imágenes invertidas y de una proyección o material revelado: «Quiero recordarla, una tarde y otra, en una sucesión de imágenes fijas que acaban por sumar a Amilamia entera (...) Debo recordarla detenida para siempre, como en un álbum».

El texto ofrece ocho imágenes detalladas de Amilamia en diferentes momentos y una sucesión de cuadros yuxtapuestos similares a estos ejemplos:

Amilamia a lo lejos, un punto en el lugar donde la loma caía, desde un lago de tréboles, hacia el prado llano donde yo leía sentado sobre la banca: un punto de sombra y sol fluyentes y una mano que me saludaba desde arriba.

Y Amilamia en las mil posturas que adoptaba alrededor de mi banca: colgada de cabeza, con las piernas al aire y los calzones abombados; sentada sobre la grava, con las piernas cruzadas (...) recostada sobre el pasto, exhibiendo el ombligo al sol

A este propósito, conviene considerar que, al igual que el cine, la literatura incorpora en sus mecanismos constructivos, técnicas para crear el efecto de movimiento a partir de figuras estáticas. De acuerdo con Arnold Hausser, la literatura del siglo XX recibe las influencias de la tecnología moderna y «sobre todo, el montaje técnico y la mezcla de las formas espaciales y temporales del cine»¹.

Por otro lado, la búsqueda de la identidad del escritor acerca el cuento al relato detectivesco; esto, por cuanto se construye el proceso de localización de Amilamia por medio de pistas, huellas, engaños y desempeño de roles característicos de este tipo de texto. Carlos va recolectando pistas que están destinadas para él en su dimensión de personaje-narrador-autor y, a su vez, se dirigen al lector, en tanto que la construcción del sentido (o los sentidos) del relato se establece tras la

1. Arnold Hauser, *Historia social de la literatura y el arte* (1951, edición en español: Guadarrama, 1969) 288.

agrupación de todas ellas: «Ridículamente, murmuro: —Buenas tardes...— y me dispongo a olvidarlo todo: el misterio, Amilamia, el avalúo, las pistas».

Pero, sobre todo, es la literatura como lectura y como creación la que desencadena y engloba las acciones del relato: Carlos leía a los catorce años y sigue leyendo a los veintinueve, escribe (o se supone escritor), tiene una biblioteca en la cual encuentra la carta de Amilamia. Este hecho lo hace recordar la presencia de ella en su vida y la secuela que persiste a lo largo de sus años:

*Luego Amilamia se fue y al día siguiente regresó, me entregó el papel sin decir palabra y se perdió, canturreando, en el bosque. Dudé entre rasgar la tarjeta o guardarla en las páginas del libro **Las tardes de la granja**.*

Vine porque aquella tarjeta, tan curiosa, me hizo recordar su existencia. La encontré en un libro olvidado cuyas páginas habían reproducido un aspecto de la caligrafía infantil.

Además, la lectura pone a Carlos en contacto con el mundo. Mediante ella el joven aprehende la realidad, al mismo tiempo que la percibe como su propia creación. (Es significativo observar la conciencia que manifiesta el cuento en el sentido de que el conocimiento de la realidad nunca se realiza por un proceso directo, sino que siempre está mediatizado por los diversos discursos o producciones de sentido):

Amilamia, en ese momento, establecía el otro punto de apoyo para mi vida, el que creaba la tensión entre mi propia infancia irresuelta y el mundo abierto, la tierra prometida que empezaba a ser mía en la lectura.

yo, adolescente rebelde a la educación prescrita y tediosa (...) pasaba varias horas leyendo libros que, si no fueron escritos por mí, me lo parecían.

Poco a poco, advertimos que Amilamia es la literatura misma. Así, la búsqueda de ella realizada por Carlos lleva al cuento a superar los propios límites del texto y alude al proceso mismo de la escritura. No en vano el joven encuentra a una muñeca de cera hecha por los padres de la niña, representación de la Amilamia muerta, estática, situada siempre en un presente, pero irreal: «Aparto los dedos del falso cadáver. Mis huellas digitales quedan sobre la tez de la muñeca».

Después de crearla muerta, cuando vuelve a la casa de ella tras algún tiempo, la ve viva, inexplicablemente deforme. Carlos sabe que no volverá a ver más

a la Amilamia de sus recuerdos, la que acompañó sus momentos de creatividad y de lectura; asimismo, se da cuenta de que la imagen mostrada por los padres no es la de Amilamia, sino de la que ya no es, por lo tanto es falsa:

Si no un año, sí han pasado nueve o diez meses... He perdido el olor de las flores y la imagen de la muñeca helada. La verdadera Amilamia ya regresó a mi recuerdo y me he sentido, si no contento, sano otra vez... La imagen de la vida es más poderosa que la otra. Me digo que viviré para siempre con mi verdadera Amilamia, vencedora de la caricatura de la muerte.

Se observa que de Amilamia existe una doble representación: lo vivo y lo muerto que entran en relación con un determinado concepto de la literatura, según el cual la representación implica falsedad, en tanto que la creación es la verdad: la literatura debe crear y no copiar. La muñeca de cera, copia de la niña, está muerta. Su imagen, en la mente de Carlos, sigue viviendo.

Aún más, observamos que Amilamia no es la realidad que Carlos tenía en su mente, tampoco su representación; él encuentra otra muy distinta de la recordada y de la vista. Sin embargo, ella es quien pronuncia por vez primera en la narración el nombre del personaje protagonista. Si bien el nombre de Amilamia se conoce desde el principio, el de Carlos se revela sólo al final:

Sobre la silla de ruedas, esa muchacha contrahecha detiene una mano sobre la perilla y me sonrío con una mueca inasible... El humo le hace guiñar los hermosos ojos grises. Se arregla el pelo cobrizo... sin dejar de mirarme con un aire inquisitivo y desolado, pero también anhelante, ahora miedoso. —No, Carlos. Vete. No vuelvas más.

Es Amilamia, más allá de su apariencia, quien le da un nombre, lo bautiza, le confiere una identidad. Consideramos entonces que la identidad del escritor está planteada como una identidad textual; se convierte en una búsqueda de sí mismo dentro de la literatura como lectura y como creación: Carlos es también el nombre del escritor y, por lo tanto, Amilamia es su personaje, pero, a la vez, es ella quien lo crea para el lector al identificarlo. De esta forma, se comprende que la niña pueda adivinar en los ojos de Carlos las imágenes nacidas de las páginas y que, al igual que la literatura lleva implícita la marca de toda una tradición, esa niña de siete años fuera para Carlos el pasado y su actualidad. Así advertimos que Carlos es denominado e identificado por su personaje.

Al observar que la creación de Carlos y de Amilamia es un proceso recíproco y que el personaje Carlos, como ya se dijo, aprehende el mundo mediante la lectura, podemos postular que en «La muñeca reina» la relación del escritor con el mundo es concebida como producto del quehacer literario, y que él se define como fruto de su obra. Igualmente, se evidencia que Amilamia, como símbolo de la literatura, se deforma lejos de su creador. Ambos se ocupan y complementan.

DEFENSA DE LA POESÍA EN «LA FÁBULA» DE CARLOS MARTÍNEZ RIVAS

MARIO MAROTO
Colegio San Luis Gonzaga

Estimados asistentes: vengo a este VI Congreso de Filología, Lingüística y Literatura a presentar un pequeño aporte al estudio de la poesía nicaragüense, particularmente del poema «La fábula», de Carlos Martínez Rivas, incluido en *La insurrección solitaria* (1953). Conozcamos el texto:

La fábula

*Los centauros están dormidos. Ellos
los primeros, y hace tanto
tiempo, que no los hemos conocido.*

*Bajo el pórtico, como bajo una ceja,
Se cerró esa visión. Se retiraron
a dormir los centauros. Los varones
A distancia unos de otros.
A un golpe de casco entre dos sueños.*

*Entre sus velos que el agua no empapa.
Encandiladas
bajo el potente foco de las profundidades oceánicas,
ignorantes de sus burbujas
las Nereidas respiran ciegas y dormidas.*

*En la cañada, entre el rocío
y las anchas hojas, el grito*

*de la cerda salvaje
se apagó,*

*y los ángeles
amontonados en su incomodidad de alas
—de donde el aire sacudido
se desprende y viene
a veces se esparce como un lienzo en la noche—
duermen también.*

Y tú, necio ¿qué haces tú despierto?

A la luz del tema del ángel en la poesía hispanoamericana de vanguardia, esta propuesta de lectura que les presento busca mostrar el texto de Martínez Rivas privilegia la palabra original, la poesía. Para ello, acudiremos a una segmentación del poema según cada subtema y su fragmentación en los aspectos morfológico y sintáctico.

Destaca en el poema, la triada centauros/Nereidas/ángeles y, en relación con ella, un aparente hilo suelto constituido por la cuarta estrofa. No obstante, es precisamente esa cuarta estrofa la que abre la posibilidad de proponer que a partir de ahí aparece la música como un hilo incansable que arriba en cada verso, para colocar «La fábula» como el poema que, ineludiblemente rebate la antipoesía, la antipalabra, para recuperar el arte desde los orígenes, desde el mito. El asunto que se trata es, pues, poesía como melodía versus antipoesía —grito, el de la cerda salvaje.

Segmentación del poema

Tomando como criterio de segmentación el tema, diré que el poema consta de cinco partes así:

Primera parte	versos 1 al 8
Segunda parte	versos 9 al 13
Tercera parte	versos 14 al 17
Cuarta parte	versos 18 al 23
Quinta parte	verso 24

La primera parte está dominada por el tema de los centauros; la segunda, por el de las nereidas; la tercera, por el de la cerda salvaje; la cuarta por los ángeles y la quinta parte, si bien no encierra un tema particular, puede considerársele como la parte que encierra el planteamiento de las estrofas anteriores. Podría pensarse que esta quinta parte lo es también de cada uno de los segmentos propuestos.

Esta segmentación la considero oportuna, pues la creo capaz de explicarse a sí misma, según los núcleos semánticos que se pueden establecer a partir de cuatro categorías gramaticales básicas, a decir, verbos, sustantivos, adverbios y adjetivos, sin dejar de tomar en cuenta los pronombres que, de todos modos constituyen una subcategoría verbal.

Un análisis minucioso, parte por parte, de cada una de las categorías morfológicas y sintácticas escogidas y su significación, que no menciono por el momento en razón del tiempo disponible, me permiten establecer la red de interconexiones que se dan en el poema como en todo el hacer constante que posee la palabra, y para probar que el poema trata sobre la palabra poesía, poesía como arte acabado, inmutable, incuestionable, eterno; poesía como la palabra original, por un lado, y, en contraposición a ella, la antipalabra, la antipoesía, el grito, y en relación con esto, la palabra como melodía, como música, como poesía. Así, puedo proponerles hoy, lo que considero un primer intento por esclarecer el contenido semántico del poema muy consciente de haber dejado sin considerar aspectos como el fonético, el morfosintáctico, la rima, la métrica, el ritmo, etc.

Para partir desde el título, un hecho que no podemos ocultar es que la palabra poesía está asociada a la palabra música, ya que la música, lo mismo que la poesía, es palabra convertida en melodía, en arte. El poema, en este sentido nos mostrará dos formas de melodía, por un lado lo que verdaderamente es poesía (palabra convertida en arte) y por otro, aquello que no lo es (melodía convertida en grito).

Visto así el poema, a todos nos salta la duda sobre la cuarta estrofa que encierra el tema de la «cerda salvaje», ya que parece no encajar con la tríada «centauros/Nereidas/ángeles»; sin embargo, al tratar de establecer los diferentes campos semánticos a partir de la partición morfológica del texto, nos damos cuenta que la palabra «cerda» no tiene de connotación inmediata ser la hembra del cerdo, sino que está referida al pelo de los animales caballares con cuya crin se fabrican los arcos que hacen vibrar las cuerdas para producir el sonido. La connotación de «salvaje» que se da a la palabra «cerda», se refiere pues al pelo de los animales salvajes como el jabalí o el cerdo, del que no se puede fabricar instrumento alguno que produzca sonido.

Conforme con la segmentación propuesta, en la primera parte (como en la segunda y en la cuarta) se habla de: a. centauros, b. Nereidas, y c. ángeles. Tales elementos siempre estarán asociados a la música y la danza, como ya sabemos, según la tradición mitológica.

Por otra parte, conviene decir que la palabra «música» viene dada por la palabra «musa» y, a su vez, «musa» está asociada a: a. fábula, b. Parnaso, c. poesía, y d. poeta y su ingenio poético, etc.

La presencia del tres

El tres es un número cabalístico de gran importancia, privilegiado por muchos pueblos, por ser la síntesis del uno y del dos. Universalmente, el tres es considerado la triada de la composición elemental de la realización productiva.

En el poema de Martínez Rivas resulta no menos importante, pues la tríada «centauros / Nereidas / ángeles» (tercera persona del plural) se sintetiza en uno: la poesía. La síntesis de los tres elementos que la forman, constituye una unidad capaz de enfrentar al elemento uno: la estrofa de «la cerda salvaje», antimelodía, antipalabra, antipoesía. Los segmentos 1, 2 y 4 rodean el segmento 3 y, al ser 1, 2 y 4 fragmentos ligados por la música, se cierran entre sí, forman un círculo y encierran, apagan, opacan, el segmento 2, por no ser la palabra primigenia, la fábula, el mito, el origen y la permanencia.

También podemos observar tres niveles distintos: aire-agua- tierra. El aire es el ámbito del movimiento y producción de los procesos vitales; ahí se ubica a los ángeles. El agua aparece asociada al mar y éste con el mundo de los orígenes, con el mito, y éste con la fábula, y la fábula se asocia con la poesía. La tierra es un elemento que aparece con signo negativo; mientras los centauros duermen en el tiempo, la cuarta estrofa alude a algo salvaje que está en presente y en la tierra.

En cuanto a los tiempos verbales, si bien está claro que son presente, pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto, podemos considerar que se trata de un presente —hacer—, un presente histórico (pasado latente) —hemos olvidado—, y un pasado acabado -reiteraron- de cuya función tendríamos presente y pasado como el tiempo en que se mueve el poema; en otras palabras, y asumiendo el último verso del poema como el que abarca todo cuanto le antecede, tendríamos como síntesis verbal lo siguiente: historia y realidad. En este sentido, hay en el poema una separación del mundo del pasado mítico, del mundo del presente histórico, en la que «tú» está presente, pero sigue viviendo del pasado.

Se produce aquí, entonces, un desdoblamiento del hablante lírico en su *alter ego*, su conciencia, de donde viene la palabra al ser humano como instrumento para

ordenar el mundo, en este caso, al «tú» fabulador, al que produce la fábula, la palabra convertida en poesía, al poeta que es el que dispone del mundo del mito y por ende de la palabra original, y el único autorizado para dar cuenta del mundo de los sueños, del mundo de la poesía o, dicho de mejor manera, de la palabra convertida en poesía.

Sintácticamente, podemos observar que el texto tiene una configuración sintáctica gobernada también por el número tres así:

I. una oración de predicado nominal —estar—, en el verso 1, y otra oración también de predicado nominal -verbo ser omitido-, en los versos 1 y 2.

II. tres oraciones transitivas, tres oraciones intransitivas, dos oraciones pasivas, dos oraciones de complemento predicativo

¿Y qué provecho le viene a ello?

La primera oración remite a un estado del sujeto; estado latente, de un pasado, es decir, que se puede hacer presente. Lo hará presente el poeta si está despierto.

La segunda oración remite al pasado, al origen, al mito, a la fábula.

Las oraciones del apartado II son las que ponen de manifiesto el pasado mítico, el presente histórico, involucrando a la tercera persona gramatical, nosotros.

Las dos oraciones pasivas son las que dan cuenta de dos situaciones verbales acabadas —cerró, apagó— como alusión a algo perteneciente a un pasado mítico que, por relación con toda la estructura, puede volver al presente pero únicamente como palabra que es, la fábula.

Finalmente encontramos con dos oraciones de complemento predicativo; la primera de ellas, la número 12, es similar a la número 7 pero a la inversa, es el presente que deberá ser pasado.

En síntesis, la sintaxis también ayuda a entender que en el poema hay un interés marcado por el rescate de la palabra original, la poesía, que no tiene asidero ni en el pasado ni en el presente, sino que se proyecta en un tiempo cósmico en una lucha constante con la antipalabra.

En cuanto a la segmentación morfológica de sustantivos y adjetivos he de decir, que ello nos permite reunir criterios en torno de los núcleos —nominales o verbales—, que rigen cada una de las partes propuestas; pero, particularmente alrededor de los sustantivos: «centauros / Nereidas / ángeles y cerda», de tal manera que, los tres primeros podríamos tenerlos en cuenta como visiones de otra época creadas por la palabra y que por tanto sólo viven por ella y no por hechos reales. Los centauros son totalmente inaccesibles al mundo de hoy; las Nereidas son algo difuso por el velo que las tapa, están fuera de este mundo, por tanto,

tampoco están a disposición. Los ángeles, a pesar de estar amontonados, están cómodos donde están, pues duermen; despertarlos sería como quedarse sin nada, por ello son parte del pasado. Lo que sí está disponible ahí mismo, ahí donde brota la poesía, ahí donde están las musas, entre la cañada y el rocío, es la anti-poesía, la antipalabra, el grito, lo la melodía que produce la música, la poesía. Por ello, es que el ángel, desdoblado en poeta, por ser portador de la palabra, el *alter ego* del «tú» que es «yo», debe estar despierto y atento porque con su palabra ordenará el mundo y aniquilará lo que no es la palabra original. Por supuesto que aquí cabe una pregunta: ¿por qué más bien pareciera que hay una condena del «yo» al «tú» por estar despierto, cuando en el verso 23 se dice que los ángeles «duermen también»? Es que la palabra será siempre el ángel que, a pesar del orden sugerido por lo pasado, podrá sobrepasar cualquier barrera para seguir siendo su propio tiempo cósmico desde donde se hace poesía constantemente. En todo caso, el «yo» lanza una pregunta y calla inmediatamente en el verso 24 y el abismal silencio que se abre como respuesta, es la posibilidad de una nueva palabra convertida en arte, en poesía.

Al observar los adjetivos y los sustantivos, encontramos básicamente dos cosas: a. los sustantivos, excepto los de la cuarta estrofa, a pesar de dar la idea de concreciones unos y abstracciones otros, entran en el ámbito de lo intangible, pues están regidos por el nombre «sueños»; todo lo que parece tangible se vuelve intangible ya que es producto del pensamiento, de la conciencia convertida en palabra, del pasado que se hace presente y permanece guardado en el tiempo como en el inconsciente, a la espera de hacerse realidad y nuevamente poesía sólo mediante la palabra. Dentro de este campo intangible, unos y otros sustantivos apuntan a dos realidades: lo exterior y lo interior, es decir, la totalidad del conocimiento, lo que es y lo que no se puede ser; ello, ayudado por todos los verbos menos el del último verso —haces—, implican la idea de lo lejano, lo profundo, lo casi imperceptible pero que tiene vida o capacidad de vida; observemos por ejemplo en los versos 9 al 13 que las Nereidas no sólo están dormidas, ellas respiran ciegas y además, ignorantes de sus burbujas y, ¿quién podrá dar cuenta de ello si no el poeta que emerge del mundo de los sueños con la irrealidad convertida en palabra?, para darnos cuenta de lo que se pierde en el tiempo y que sólo es recuperable con la palabra original, primigenia y por tanto auténtica, la fábula, de ahí el verbo «haces» en el verso 24 y de ahí mi propuesta de que con el poema se pretende rescatar la palabra original, privilegiándola en la poesía. Los adverbios por su parte, refuerzan la idea del tiempo como pasado y como presente; y b. no aparece un solo sustantivo que aluda al hablante lírico. En los tres primeros versos aparece

éste por deducción a partir del verbo —nosotros— que incluye, como se señaló anteriormente (tú y yo). En el último verso, hay una referencia al hablante lírico mediante un pronombre «tú» y, como ya se dijo, éste se desdobra en sí mismo —*alter ego*—; él, el hablante lírico es poeta y conciencia y es, a la vez, el desdoblamiento del ángel que ocupa el espacio del aire desde donde domina todo, presente y pasado. Es el ángel, pues, la conciencia del hablante lírico que se convierte constantemente en palabra, ¿no es a un ángel —conciencia—, al que reprende el hablante lírico? Puedo entonces creer aquí, ya un poco inmerso como parte del texto, que un ángel del montón descendió donde el hablante lírico —desdoblamiento— y fue reprendido por éste, para confirmarnos, una vez más, el interés por la palabra que domina en el texto, ya que es mediante ella que el hombre adquiere conciencia del mundo y de sí mismo, mas no se trata de cualquier palabra, sino de la palabra original, aquella que pone las cosas en orden, de manera clara, pues, inteligente.

El sueño es la piedra angular de este poema por estar asociado a mundos desconocidos, fantásticos, deseados, regenerados por el tiempo y a la vez mantenidos en él como el origen mismo, inmutable, de cuya constancia sólo tiene fe la palabra.

Finalizo: el poema «La fábula» legitima, recupera, en fin, la palabra original, el arte desde los orígenes, y en él, la poesía asociada a la música como melodía incuestionable, desde el mito hasta el presente; recupera la palabra que, en un tiempo cósmico rodea al mundo y ahoga al no arte a la antipalabra. Tal legitimación se deduce fundamentalmente al oponer: palabra/antipalabra: poesía/grito; poeta/antipoeta; ángel/cerda salvaje.

LA SOMBRA EN EL ESPEJO: UN POEMA DE JOAQUÍN PASOS

IDALIE MORALES DURÁN
Colegio de Quepos

*La palabra es un cuerpo
donde el tiempo persiste zaherido por la fe.
Se acumulan verdades,
van de una sombra a otra,
alcanzan mil destellos jamás adivinados,
y como diosas transitorias caen
al azar o al olvido.
Mas queda la palabra...*

Carlos Francisco Monge

Sobre el entramado de una historia de amor, «Invento de un nuevo beso», de Joaquín Pasos, nos habla de la integración de la identidad poética y a la vez expone, muy sutilmente, el concepto vanguardista de la literatura. He aquí el poema:

Invento de un nuevo beso

*Bela Amie, si est de nos:
ne vos sans moi, ne je sans vos.
Marie de France*

*En junio comienza tu estación espiritual con un bostezo
hablando de asuntos adecuados a tu olfato pequeño,
leyendo lindas aventuras de amor y de misterio.*

*Algo hay detrás de ti, cuando
tú misma pretendes custodiar la espalda de tus pensamientos
cuando tu propia sombra, al verte primavera, se cree invierno.*

*Confesar que la lluvia es enemiga del sosiego,
decir «estoy bien» y asustarse del acento,
estar triste a la hora en que se abren los sueños,
esto revela que tratas de desviar tu recuerdo,
de sustraer tu vida a mi secreto.*

Simple es la historia universal, como este cuento.

*Pero ahora empiezas a gritar en silencio
a encender cigarrillos sin fuego,
a verte sin espejo.*

*Como si yo no oyera, mujer, a través de tu cuerpo
el enorme ruido de tu miedo.
¡Como si no sintiera que no envuelve el mismo viento ciego!*

*Porque podemos
sostener con nuestras manos unidas la cabeza del tiempo
que cae con vaivén de péndulo,
porque en junio florecen los recuerdos y maduran los sueños,
porque lo que hay entre mi fuerza y tu debilidad ya lo sabemos,
porque estamos detrás de nuestros propios pensamientos
oyendo de nuevo la aventura de amor y de misterio.*

Este poema, incluido en *Poemas de un joven que no ha amado nunca* (1963), crea un doble referente de manera que el primer plano, el de la historia amorosa del yo lírico y su amada, hace surgir otro en el que se expone una particular valoración del eje escritura poética-lectura.

El desdoblamiento de la amada

La historia de amor aparece dividida en dos temporalidades: la del enunciado, en la cual los amantes están separados y la de la enunciación, en la que se

hallan unidos¹. En el plano del enunciado² surge uno de los temas más importantes del poema: el del doble, cuya concreción se lleva a cabo mediante la aparición de la sombra de la amada:

*Algo hay detrás de ti, cuando
tú misma pretendes custodiar la espalda de tus pensamientos
cuando tu propia sombra, al verte primavera, se cree invierno.*

Un paralelismo sintáctico vuelve equivalentes la amada y su sombra: «tú misma» y «tu propia sombra». A la vez, la amada se equipara con la primavera, mientras la sombra lo hace con el invierno³. Por otro lado, la organización sintáctica de estos versos presenta una cierta estructura especular: la sombra contempla a la amada quien, a su vez, se mira y observa a su sombra en el espejo. De manera que la amada y la sombra se relacionan mediante la mirada. Pero no se trata de una mirada simple, directa, sino una mirada indirecta: a través del espejo. La mirada directa proporciona una visión plana, simple y sin misterios, de la realidad, mientras que la mirada indirecta, a través de lentes o espejos, representa una visión mejorada que permite observar los detalles con mayor profundidad y develar los secretos⁴. Por lo tanto, al contemplarse en el espejo, la amada y su sombra se conocen bien, se miran profundamente.

1. Al inicio del poema aparece la instauración del tiempo cíclico: en junio, comienza y estación son palabras cuya unión implica la presencia del tiempo cíclico, la negación del transcurrir del tiempo histórico. Además, la amada tiene una «estación espiritual»: en la cultura occidental, la mujer se asocia al tiempo circular, aspecto que repite el texto en cuestión. Esto explica también que el yo lírico (masculino) esté fuera de este tiempo. Al inicio del verso 15 la frase «pero ahora» indica un tiempo presente, el momento de la enunciación y la unión de los amantes.
2. En los versos del 4 al 8 aparece la sombra de la amada. El verso 4 inicia con la oración impersonal «algo hay detrás de ti» y le siguen dos oraciones circunstanciales de tiempo, las cuales se hacen equivalentes no sólo por tener igual función sintáctica, sino también porque ambas empiezan con el adverbio temporal «cuando». Este planteamiento del texto mismo implica dos interrogantes: qué es «algo» y cuál es la relación que existe entre la amada y su sombra. Para aclarar tales interrogantes es necesario analizar las dos circunstancias en que aparece «algo»: 1. «cuando tú misma pretendes custodiar la espalda de tus/pensamientos». Esta circunstancia ofrece la siguiente estructura: algo / tú / pensamientos. Por lo tanto, reafirma la presencia de ese algo, pero no aclara su naturaleza. 2. «cuando tu propia sombra, al verte primavera se cree/invierno».
3. sombra tú-primavera invierno. En esta relación, por tratarse de una imagen refleja, sombra se enlaza con invierno y tú con primavera. Puede verse que ese algo que está detrás de la amada (v.4) es su sombra. Esto se confirma también en «verte» (v. 7) donde «ver», acción que corresponde a la sombra, está detrás del O. D. «te», cuyo antecedente es la amada.
4. Tzvetan Todorov, *Introducción a la literatura fantástica* (1970, edición en español: Tiempo Contemporáneo, 1976).

Para Jung⁵, la sombra constituye el lado oscuro de la naturaleza del individuo, una parte de su personalidad inconsciente. Es todo aquello que la persona reprime por ser considerado como reprochable o no deseable. Por otra parte, con respecto al propio sujeto, la sombra puede adoptar actitudes agresivas o amistosas. Se presenta agresiva cuando se le ignora o desconoce⁶. En el poema analizado, la sombra es hostil, rodea amenazadoramente a la amada⁷.

Existe una causa para esta hostilidad de la sombra. En el poema se afirma que la amada se ocupa en leer «lindas aventuras de amor y de misterio» (v.3). Ella oculta esas aventuras de amor a su amado, de modo que, al esconder sus recuerdos, está reprimiendo una parte de su personalidad, está negando su sombra, lo que ocasiona la actitud intimidante de ésta:

12. tratas de desviar tu recuerdo,
13. (tratas de) sustraer tu vida a mi secreto

En el verso 7 «cuando tu propia sombra, al verte primavera, se cree invierno», la sombra está mirando a la amada; no obstante, al ser la sombra el doble de la amada, es una parte de ella y, por lo tanto, ambas partes de la amada se contemplan mutuamente. En consecuencia, la contemplación es un autodescubrimiento que realiza la amada de sí misma.

En este proceso de autodescubrimiento e integración de la amada desdoblada juega un papel central la lectura. Hemos dicho que amada lee algo, sus propias aventuras de amor. Pero ¿dónde lee la amada estas aventuras? ¿Qué relación existe entre la búsqueda de la identidad y la lectura de la amada? A continuación nos referiremos a este asunto.

5. Carl G. Jung, «Introduzione all' inconscio» en John Freeman (coord.), *L'uomo e i suoi simboli* (Longanesi, 1980): 143-264.

6. M. L. von Franz, «Il processo di individuazione» en John Freeman, ed. *L'uomo e i suoi simboli* (Longanesi, 1980).

7. Como lo demuestra el análisis de la estructura sintáctica de los versos 7 y 8. En estos versos, la oración subordinada que habla de la amada («al verte primavera») se encuentra en el centro de la que se refiere a la sombra. Es decir, la sombra rodea a la amada. Tal agresividad hace infeliz a la amada: en los versos 9, 10 y 11 (los cuales son equivalentes por iniciar con infinitivos), asume actitudes o expresa hechos que son contradictorios con la realidad o con sus sentimientos. Prueba de ello es la relación que se establece entre «estoy bien» y «estar triste» a través de acentos antirítmicos: cuando la amada afirma estar bien, realmente está triste.

El espejo en el texto y el texto en el espejo

De acuerdo con Yuri Lotman, el motivo del espejo es una concreción literaria que alude a la presencia del texto en el texto. Es decir, el hecho de que en un texto aparezca un espejo, ya sea explícita o estructuralmente —como en este poema— significa que hay una referencia al texto mismo.

En «Invento de un nuevo beso» aparece no sólo esa referencia al texto, sino también a su lectura. Estas referencias se inscriben muy sutilmente *sobre* la historia de la búsqueda de identidad de la amada, explicado en el apartado anterior.

La presencia del espejo en la estructura sintáctica permite a la amada no sólo mirarse con su sombra, sino también verse a sí misma, *leer* las lindas aventuras de amor y misterio que lleva dentro. Esta lectura la hace a través del espejo; por lo tanto, el texto está ubicado dentro del espejo. Este se convierte en una entidad profunda, en un espacio que almacena un mundo modelo⁸, un universo literario vanguardista que no se conforma con su propia creatividad, sino que se afirma como el relato original del cual la realidad es copia: «Simple es la historia universal, como este cuento» (v. 14). «Este cuento» se refiere directamente al poema mismo. Pero, además, el texto afirma que es la historia universal la que se asemeja al poema y no viceversa. Se expone de esta forma el concepto de literatura perteneciente a las vanguardias, se enfatiza en el carácter creativo y no repetitivo de la literatura.

Por otro lado, hay también una fuerte valoración del eje escritura-lectura frente a un menosprecio de la oralidad, que pertenece a lo no escrito. Así, el poema presenta formas verbales referidas a la mirada: *leyendo, ver* y verbos referentes al decir, *confesar y decir*. Los primeros se asocian al descubrimiento de la verdad; los segundos, por el contrario, se asocian al ocultamiento de la ésta: lo que se confiesa o se dice no es cierto⁹. Por lo tanto, la oralidad pierde validez como medio de comunicación, mientras que la escritura sí comunica eficazmente y sólo la lectura llevará al conocimiento real. Por ello, sólo mediante la lectura la amada logra descubrir su propia identidad. La lectura se convierte así en el mecanismo develador de la interioridad de la amada, lo cual es consecuente con el concepto de literatura planteado en el poema.

8. Esto se confirma también en el verso 14, el cual repite la estructura especular. Comparando ambas estructuras puede verse claramente al poema dentro del espejo:

Sombra tú - primavera invierno
historia universal - este cuento.

9. «Confesar que la lluvia es enemiga del sosiego. / decir «estoy bien» y asustarse del acento» (vv. 9-10).

La unión amorosa

La unión entre los amantes, que traslada la lectura al plano de la enunciación (vv. 22-30), metaforiza la culminación del proceso de autodescubrimiento mediante la escritura y la lectura. Estos últimos versos implican un constante regresar a los primeros, con la importante excepción de que aquí la amada no está sola, sino que el sujeto es un «nosotros»: el yo lírico y la amada. Es esta unión precisamente la que despeja la sombra¹⁰.

Ahora ambos están frente al espejo, frente al texto. Ahora son ellos dos quienes se miran, sin obstáculos, sin sombra. El yo lírico, con su actitud y su presencia reafirma el epígrafe: «ni tú sin mí, ni yo sin ti». También el volver a leer juntos la aventura de ambos, engendra varios significados: los amantes están inventando un nuevo beso en el sentido amoroso; están descubriendo un nuevo significado en el poema, que muestra así de nuevo el carácter polisémico de la literatura; y, finalmente, se alude otra vez al principio creativo de la vanguardia, según el cual el poema no remeda a la naturaleza, sino que inventa su propio mundo: inventa su nuevo beso.

10. En estos versos hay cuatro estructuras sintácticamente paralelas: todas inician con la palabra «porque». La idea que en común guardan es la de detener el tiempo en junio. Pero, ¿por qué en junio? Hay aquí un retorno sintáctico y semántico al v. 1: En junio comienza tu estación espiritual con un bostezo, vv. 25-26; «porque en junio florecen los recuerdos y maduran los / sueños». Entonces, el tiempo debe detenerse en junio porque es la época en que en la amada surgen los sueños, los recuerdos. Además, si ambos detienen el tiempo en dicha época, podrán ahuyentar a la sombra. En los vv. 27 y 28 se dice: «porque lo que hay entre mi fuerza y tu debilidad ya lo sabemos»; el O. D. subrayado posee la misma estructura sintáctica que «Algo hay detrás de ti» (v. 4.) Algo (la sombra) y «lo que» es lo mismo. Por lo tanto, ya ambos conocen a la sombra y podrán vencerla. Por último se encuentran los vv. 29 y 30, los cuales también ya han aparecido, de alguna forma, anteriormente. El v. 29 tiene su antecedente en los vv. 5 y 6, en los cuales la amada estaba detrás de sus pensamientos. Ya en el v. 29 el yo lírico acompaña a la amada en la misma posición, pero aquí no están detrás de todos los pensamientos de la amada, sino «detrás de nuestros propios pensamientos». El yo lírico trata de alejar de su amada aquellos pensamientos que no lo incluyen a él.

IV. LINGÜÍSTICA

LA MARCACIÓN DE TÓPICOS EN EL ESPAÑOL

MARÍA EUGENIA VILLALOBOS
Universidad Nacional

1. Descripción del problema

El presente trabajo es un extracto de una investigación en proceso, en la cual sostengo la tesis de que en nuestro idioma son abundantes las estructuras oracionales con uno o dos clíticos manifiestos (pronombres átonos), los cuales, en la mayoría de las oraciones que pronunciamos, no realizan ninguna función sintáctica, sino que su función puede ser semántica o discursiva. En este sentido, y de una manera muy general, podemos hablar de dos clases de clíticos: 1. con función sintáctica y 2. sin función sintáctica o asintácticos, ambas clases con sus respectivas clasificaciones, como se muestra en el diagrama 1.

En este trabajo son motivo de interés los clíticos asintácticos. Estos han originado vacilación, confusión e insatisfacción en la mayoría de los estudiosos cuando han tratado de clasificarlos u ofrecer una explicación para ellos.

Las gramáticas de corte tradicional o normativas, como las de la Real Academia Española, o las de Andrés Bello, Samuel Gili y Gaya, J. A. Pérez Rioja, Emilio Alarcos Llorach, y Rafael Seco, entre muchas más, parecen adolecer de una formulación teórica, de rigor científico para explicar todos los valores del «se» y también de claridad conceptual para explicar algunas de sus funciones. Muchas de estas gramáticas coinciden en los siguientes aspectos: 1. en que el problema sobre los clíticos en español no está totalmente resuelto; 2. en que algunos clíticos lo que hacen es destacar el sujeto; y 3. en que la función de algunos clíticos es la de establecer una distinción entre transitivo e intransitivo en la lengua española.

Algunas gramáticas comparten el error de asignarles una función sintáctica a estos clíticos, por analogía con aquellos que sí la tienen.

La problemática de los clíticos en referencia se ilustra en oraciones como las siguientes:

1. *La trapecista se, rompió el brazo.*
2. *Me, olvidé del asunto.*
3. *Macario se, sabe la canción.*
4. *El pájaro se, ha muerto.*
5. *El río se, secó.*
6. *A Licopodio se, le olvidaron las cartas.*

Cabe hacer observar que otras gramáticas modernas, como la de Rivero, Luján, D'Introno, Ross¹, entre otros, todas de base metodológica generativista, han tratado la función y formación de clíticos en español y, aunque tampoco agotan el tema, ya que dejan varios aspectos sin tratar, se advierte en estos trabajos más rigurosidad científica y mayor alcance explicativo que en las gramáticas de base metodológica descriptiva.

Tanto Aid como Wilson abordan las funciones semánticas del «se» desde la base teórica de la gramática de casos de Cook. Ambos trabajos son muy valiosos por su análisis riguroso y acertado de los clíticos desde la perspectiva de roles semánticos². Para los propósitos de este trabajo, hago observar que el estudio de Wilson fue la motivación para realizar esta indagación, sobre todo, en un aspecto al que él muy someramente se refiere: a la función discursiva de los clíticos.

2. Hipótesis

El español es una lengua que posee marcadores de tópico en ciertas estructuras oracionales. Esta marcación la realiza mediante su sistema de clíticos asintácticos.

3. Clasificación de los clíticos

En el presente trabajo se estudian los clíticos del grupo II, todos asintácticos y con una función común: servir como marcadores de tópico³ en las estructuras oracionales.

-
1. María Luisa Rivero, *Estudios de gramática generativa del español* (Cátedra, 1977); Marta Luján, *Clitic promotion and mood in Spanish verbal complements* (Indiana University Linguistics Club, 1979); Francesco D'Introno, *Sintaxis y semántica en la lingüística generativa: el modelo gramatical GB* (Centro de investigaciones lingüísticas, 1985); Ronald Ross, *Investigando la sintaxis del español* (Editorial de la Universidad Estatal a Distancia, 1982).
 2. Frances Aid, *Semantic Structures in Spanish: A proposal for Instructional Materials* (Georgetown Press, 1973); Jack L. Wilson, «La gramática de casos del español», *Revista de Filología y Lingüística* (Universidad de Costa Rica), XI, 1 (1985) 67-89.
 3. Tópico se ha definido, en términos muy generales, como «aquello de lo que se habla en la oración». Para Dickeman (1980), el tópico —«tema» en sus términos— tiende a identificarse con el sujeto gramatical,

GRUPO I: CLITICOS CON FUNCION SIN- TACTICA	1. correferenciales con un complemento directo (c.d.), con un complemento indirecto (c.i.), o con ambos (transitivas oblicuas e intransitivas)	
	2. correferenciales con el sujeto (reflejas y recíprocas)	
	1. inherentes al verbo (reflexivas inherentes)	
GRUPO II: CLITI- COS SIN FUNCION SINTACTICA	2. marcadores de tópico	a. en una oración intransitiva
		b. en una oración de-transiti- vizada
		a. en una oración transitiva
GRUPO III:	1. marcador de voz media	
	2. marcador de despersonalización	

Antes de hacer referencia a la función de los clíticos marcadores de tópico es necesario recordar que en la estructura sintáctica de toda oración hay una parte que corresponde al tema y otra al comentario. Algunos lingüistas denominan estas dos partes «tópico» y «enfoque», «tema» y «comentario» o «tema» y «rema». El concepto de tópico o tema como categoría universal no goza de total consenso entre los estudiosos del discurso. Existen desacuerdos entre ellos⁴. No se pretende aquí establecer comparaciones entre las diferentes definiciones ni señalar tales desacuerdos, sino que más se supone un concepto que se utilizará en los procedimientos de análisis.

4. Análisis de estructuras oracionales con clítico marcador de tópico

Antes de abordar el estudio de los clíticos marcadores de tópico, es importante

al menos en las lenguas de sujeto prominente. Cuando el tópico coincide con el sujeto, entonces se dice que el tópico es no marcado, ya que se estaría manifestando de acuerdo con su tendencia natural en el discurso. Pero cuando la estructura sintáctica ha sido afectada por una regla de extraposición, que coloca alguna categoría sintáctica al inicio de oración, se dice que el tópico es marcado, o que la categoría sintáctica en que éste se manifiesta está topicalizada. El tópico marcado es aquel que rompe con su tendencia a la codificación regular o típica del discurso.

4. Ver Margaret Dickeman, *Jacalteco Syntactic Structures and Demands of Discourse* (tesis de doctorado, University of Colorado, 1980): 25-27.

hacer observar que en español las estructuras oracionales que presentan dos clíticos con función sintáctica tendrán una posición fija y obligatoria en la oración: **c. i.+ c. d.+ v. t.** Esta posición donde el objeto (c. d.) precede al verbo no es fortuita en una lengua que posea clíticos y cuya estructura canónica sea S V O. Al referirse a sistemas tipológicos mixtos, Givón apunta que en muchas lenguas se encuentra que los pronombres y F_sN_s plenas en función de objeto toman diferentes posiciones con respecto del verbo. En estos casos es característico que el pronombre clítico anteceda al verbo y la F. N. lo suceda. Cita varios ejemplos, entre ellos el swahili, donde la posición del objeto es V O si el objeto es una F.N. sustantiva y O V si el objeto es una F. N. pronominal. Esta situación del swahili es totalmente comparable con la del español⁵ Ejemplos:

- | | | | |
|----|-----------|-----------|--------------------|
| 7. | <i>Me</i> | <i>lo</i> | <i>dijeron.</i> |
| | c.i. | c.d. | v.t. |
| 8. | <i>Te</i> | <i>la</i> | <i>di.</i> |
| | c.i. | c.d. | v.t. |
| 9. | <i>Se</i> | <i>lo</i> | <i>entregamos.</i> |
| | c.i. | c.d. | v.t. |

En oposición a lo anterior, los clíticos asintácticos no siguen el orden establecido para los sintácticos. Véanse los siguientes ejemplos:

- | | | | |
|-----|-----------|------------|---------------------------|
| 10. | <i>Se</i> | <i>le</i> | <i>perdió la cartera.</i> |
| | ? | c.i. | v.i. s. |
| 11. | <i>Se</i> | <i>nos</i> | <i>volvió mentiroso.</i> |
| | ? | c.i. | v.i. |

El «se» de las oraciones anteriores realiza una función semántica: enfatizar el proceso que ha sufrido el sujeto⁶. Además, realizan una función discursiva que luego se analizará.

5. Ver Talmy Givón, *Syntax. A functional-typological introduction* (v. I. Academic Press, 1984) 217.

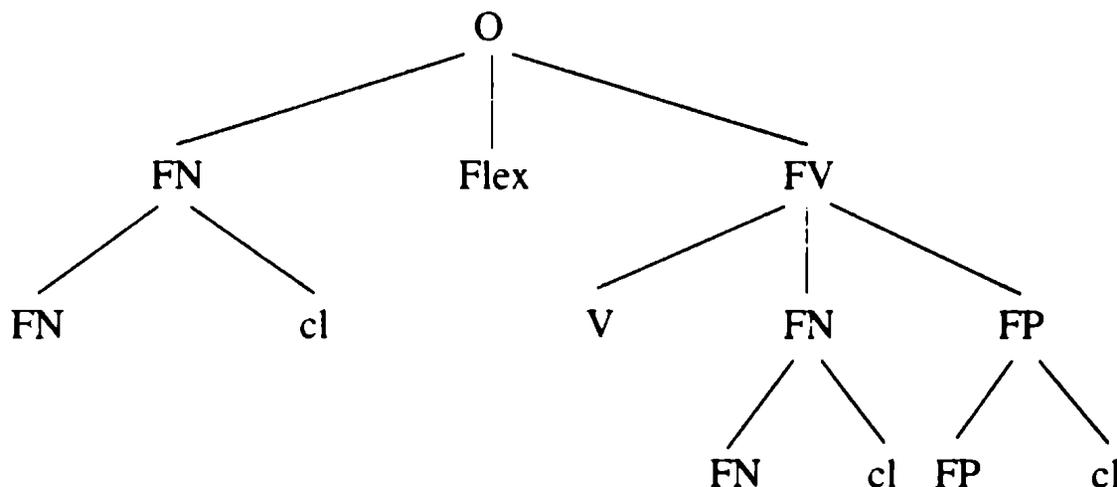
6. Wilson, «La gramática de casos del español».

Premisa teórico-metodológica

Se parte de la premisa de que en toda lengua que posee clíticos, éstos existen potencialmente en la estructura profunda de las oraciones, independientemente de si realicen o no su manifestación en la estructura oracional.

Estructura profunda de las oraciones que pueden manifestar clítico:

Esquema 2



Con base en el modelo liga-rección de Chomsky, los clíticos que realizan función sintáctica se originan en el nivel subyacente, como agnados de una FN o de una FP y pertenecen al ámbito de máxima proyección de la FV, según se muestra en el esquema anterior. De esta manera, el verbo o núcleo lexical subcategoriza (les asigna función sintáctica) a la FN' y a la FP', y también les asigna rol temático o rol θ . La FN' y la FP' conferirán sus funciones a sus categorías dominadas: FN - cl y FP - cl. De esta manera se puede explicar las funciones sintácticas y semánticas que realizan los clíticos.

Los clíticos asintácticos se derivan de la FN sujeto. En el modelo liga-rección el verbo no puede subcategorizar el sujeto, es decir, asignarle una función sintáctica, por el hecho de estar fuera de su ámbito de máxima proyección. De esta manera se explica por qué estos clíticos no tienen función sintáctica.

4.1. Clíticos inherentes al verbo

En las gramáticas tradicionales y modernas se ha considerado que este clítico forma parte del verbo por el hecho de que éste no se puede manifestar sin la presencia del clítico para formar una estructura oracional. Estos verbos se caracterizan también por constituir una subclase de verbos intransitivos.

- 12a. *Yo me quejé del mal servicio.*
 13a. *Ella se atrevió a venir.*
 14a. *Él se jacta de su hermosura.*
 15a. *Nos percatamos del engaño.*

- 12b.**Yo quejé del mal servicio.*
 13b.**Ella atrevió a venir.*
 14b.**Él jacta de su hermosura.*
 15b.**Percatamos del engaño.*

Otros verbos de esta clase son: ocuparse, desmayarse, llamarse, suicidarse, darse cuenta.

Aunque se ha considerado que, en ejemplos como los anteriores, el clítico forma parte del verbo, es importante observar lo siguiente: 1. que es posible separar el clítico del verbo por medio de otro clítico no subcategorizado por el verbo (extraoracional), pero no así del sujeto. Sólo la negación puede mediar entre el sujeto y el clítico; y 2. que el clítico concuerda con el sujeto, a la vez que le da prominencia.

16. *Los huéspedes se me quejaron de la cocinera.*
 m.t. c.i

17. *Leodegario se le jacta de sus conocimientos.*
 m.t. c.i.

18. *El muchacho se nos arrepintió de sus faltas.*
 m.t. c.i.

La propuesta aquí es que el clítico no es inherente al verbo, sino que su presencia es obligatoria en la oración para destacar el sujeto, para marcarlo como tópico.

4.2. Clíticos marcadores de tópico en oraciones intransitivas

Estas oraciones se caracterizan por tener un verbo inherentemente intransitivo y porque el clítico puede manifestarse, en ciertos contextos, para darle prominencia al sujeto, mientras que en otros contextos puede no manifestarse. En algunos casos el clítico puede originar cierta modificación en el significado de la oración:

19a. *Saturnino se irá con una beca.*

19b. *Saturnino irá con una beca.*

20a. *Los internos se escaparon del presidio.*

20b. *Los internos escaparon del presidio.*

21a. *Las hojas se cayeron al suelo.*

21b. *Las hojas cayeron al suelo.*

22a. *Mi perro se murió el año pasado.*
23a. *Nosotros nos sonreímos con frecuencia.*

22b. *Mi perro murió el año pasado.*
23b. *Nosotros sonreímos con frecuencia.*

Ejemplos de oraciones donde el clítico origina algún cambio de significado:

24a. *Filadelfo se fue a la fiesta.*

24b. *Filadelfo fue a la fiesta.*

25a. *Pantaleón se parece a un trapequista.*

25b. *Pantaleón parece un trapequista.*

26a. *Yo me duermo a mediodía.*

26b. *Yo duermo a mediodía.*

En todas las oraciones se advierten semejanzas y diferencias entre *a* y *b*: en las oraciones 24 *Filadelfo fue a la fiesta*, aunque en *a* significa también punto de partida y, quizá, que no ha regresado; mientras que en *b* puede significar que ya regresó. En las oraciones 25 *Pantaleón se compara con un trapequista*, pero en *a* se trata de un trapequista específico, mientras que en *b* se trata de un trapequista cualquiera. En las oraciones 26 *yo hago la siesta*, pero parece que en *a* no hay un acto volitivo de mi parte, mientras que en *b* sí.

Otros verbos que se incluyen dentro de esta clasificación:

ir	ir-se
marchar	marchar-se
escapar	escapar-se
caer	caer-se
quedar	quedar-se
parecer	parecer-se
reír	reír-se
sonreír	sonreír-se
morir	morir-se
envejecer	envejecer-se

4.3. Clíticos marcadores de tópico en oraciones destransitivizadas

Estas oraciones se caracterizan por tener un verbo que es inherentemente transitivo pero que se ha destransitivizado. En estos casos la oración exige la presencia del marcador de tópico. Wilson había hecho notar que en estas oraciones el clítico marcaba el proceso en que se hallaba el sujeto⁷. Se supone su posición y se complementa con un análisis pragmático.

7. J. Wilson, «La gramática de casos del español», *Revista de Filología y Lingüística* (Universidad de Costa Rica), XI, 1 (1985) 67-89.

DESTRANSITIVIZADO:

- 27a. *El pan se quemó.*
 28a. *El gato se mató.*
 29a. *La tapa se pegó.*²
 30a. *Vos te venciste fácilmente.*³
 31a. *Nosotros nos lamentamos de la pérdida.*

TRANSITIVO:

- 27b. *La señora quemó el pan.*
 28b. *Fulgencio mató al gato.*
 9b. *Yo pegué la tapa.*
 0b. *Vos venciste a tus adversarios.*
 31b. *Nosotros lamentamos la pérdida.*

4.4. Clíticos marcadores de tópico en oraciones transitivas

Estas oraciones se caracterizan por tener un verbo inherentemente transitivo y porque el clítico puede manifestarse, en ciertos contextos, para darle prominencia al sujeto, mientras que en otros contextos puede no manifestarse.

En este caso de marcación de tópicos en oraciones transitivas, se hace necesario tomar en cuenta la naturaleza del rol semántico del sujeto, ya que éste junto con la estructura sintáctica de los complementos directos determinarán la pertinencia de los marcadores de tópico:

1. Si el sujeto está representado por el rol semántico agente o benefactivo, el complemento directo no puede expresar referencia genérica, como se observa en los siguientes ejemplos:

33. a. *Los muchachos se tomaron un café capuchino.*
 b. *Los muchachos tomaron un café capuchino.*
 c.* *Los muchachos se tomaron café capuchino.*
 d. *Los muchachos tomaron café capuchino.*
34. a. *María se bailó un tango.*
 b. *María bailó un tango.*
 c.* *María se bailó tango.*
 b. *María bailó tango.*
35. a. *Ese hombre se tiene un genio insoportable.*
 b. *Ese hombre tiene un genio insoportable.*
 c.* *Ese hombre se tiene genio insoportable.*
 b. *Ese hombre tiene genio insoportable.*

2. Si el sujeto está representado por el rol semántico experiéntivo, no se impone ninguna condición para la manifestación del tópico. Aunque existe una

condición general para los verbos experientivos de estado y de proceso, y es que si el complemento directo no expresa referencia genérica, éste debe manifestarse en plural, como se observa en los siguientes ejemplos:

36. a. *Graciliana se sabe esas canciones de memoria.*
 b. *Graciliana sabe esas canciones de memoria.*
 c. *Graciliana se sabe canciones de memoria.* *(canción)
 b. *Graciliana sabe canciones de memoria.* *(canción)
37. a. *Yo me aprendí unos versos de Neruda.*
 b. *Yo aprendí unos versos de Neruda.*
 c. *Yo me aprendí versos de Neruda.* *(verso)
 b. *Yo aprendí versos de Neruda.* *(verso)

Marcación de tópicos en categorías topicalizadas

Cuando una categoría sintáctica que no es el sujeto es dislocada a la posición inicial de la oración, ésta se convierte en el tópico de la oración y se le considera categoría topicalizada (tópico marcado).

Si el sujeto había sido marcado como tópico por el clítico y había hecho su concordancia morfológica con éste, al ser dislocado a otra posición el marcador de tópico mantiene su posición originaria para identificar como tópico a la nueva categoría topicalizada. En esta caso ya no habrá concordancia morfológica entre el nuevo tópico y su marcador. El marcador de tópico mantendrá su concordancia con el sujeto y de esta manera también servirá como identificador del sujeto.

38.a *Las llaves se me perdieron (a mí).*
 s.tópico m.t c.i.

38.b *A mí se me perdieron las llaves.*
 c.i. m.t. c.i.pl s.

39. *A vos se te olvidó la cartera.*

40. *A Serafina se le fue el hijo mayor.*

41. *A mí se me regó la medicina.*

42. *A don Abundio se le quejaron los estudiantes.*

Cuando el tópico se halla deleído, el marcador guarda su posición para identificarlo en el nivel latente. Este tópico deleído sigue existiendo en la mente del hablante, y su recuperación es posible.

43. (A mí) *se* *me* *olvidaron las llaves.*
t.deleído m.t. c.i.

44. (Al muchacho) *se* *le* *perdió el dinero.*
t.deleído m.t. c.i.

En todas las oraciones presentadas en este trabajo se puede constatar que la función del clítico es la de darle prominencia al sujeto tópico o a la categoría topicalizada.

Davison reconoce que en una oración hay ciertos constituyentes que se perciben como más prominentes o enfáticos que otros, y que éstos no son otra cosa más que los tópicos. Al referirse a marcaciones y propiedades sintácticas de los tópicos, explica que existen lenguas desprovistas de un marcador morfológico especial para marcar tópicos, como el inglés, mientras que hay otras lenguas que están provistas de este marcador, como «wa» en japonés, «-i(n)» en coreano o «ang» en tagalo. Las lenguas que poseen marcador de tópico, afirma, presentan una condición especial: ese marcador no se usa exclusivamente para identificar el tópico; así en japonés «wa», además de ser marcador de tópico y de sujeto, también tiene una interpretación contrastiva. En tagalo y cebuano «ang» puede interpretarse como marcador de tópico, marcador de sujeto y marcador de lo definido. En hwa existe una partícula «mo» que cuando se combina con una frase nominal marca el tópico, también significa «si» cuando introduce una cláusula condicional, y también es marcador de cláusula interrogativa. En imbabura del quechua el marcador de tópico «ka» se usa también para indicar cláusulas condicionales y para indicar conjunción⁸.

Hasta aquí parece haber una propiedad general de la marcación de tópicos en las lenguas humanas, y es que no existe una entidad sintáctica, morfológica o de configuración estructural que signifique únicamente tópico.

8. Alice Davison, «Syntactic markedness and definition of sentence topic», *Language*, 60 (1984): 806.

Con base en la teoría de Davison, se puede evidenciar que los clíticos en español realizan varias funciones sintácticas, semánticas y, además, sirven para identificar el tópico y el sujeto. En este sentido, el español cumple con la propiedad general de la marcación de tópicos de las lenguas humanas, y es que si una lengua tiene marcadores de tópico éstos se manifestarán, manteniendo su forma, en otras funciones sintácticas de la lengua.

5. Conclusiones

- 1. En español existen tres grupos de clíticos: un primer grupo constituido por los clíticos que realizan una función sintáctica, un segundo grupo constituido por los marcadores de tópico, y un tercer grupo constituido por marcadores de estructura sintáctica: el marcador de voz media y el marcador de impersonalidad.**
- 2. Los clíticos asintácticos no siguen el orden estructural establecido para aquellos que sí la realizan, de acuerdo con Givón (1984). Esta es una prueba fehaciente de que su función, en estos casos, no es pronominal, pues el pronombre siempre representa una función sintáctica.**
- 3. El español es una lengua que cumple con una propiedad general de la marcación de tópicos de las lenguas humanas: 1. Cuando una lengua tiene marcadores de tópico, no significa que ésta realizará este mecanismo en todas las estructuras oracionales. 2. Los marcadores de tópico, en este caso los clíticos, se manifestarán manteniendo su forma en otras funciones sintácticas de la lengua. Como apunta Davison, no existe una lengua cuyo marcador de tópico no se manifieste realizando alguna función sintáctica en ella.**

CONSTRUCCIONES REFLEXIVAS DE CARÁCTER ANTIPASIVO EN GUATUSO Y CASTELLANO

ADOLFO CONSTENLA UMAÑA
Universidad de Costa Rica

Introducción

Para la mejor comprensión de la propuesta que se hace aquí, caracterizaré, de la manera más breve posible, algunas categorías de *caso* y de *voz* pertinentes. Los dos tipos de sistemas de casos que se presentan con mayor frecuencia en las lenguas son el acusativo-nominativo y el ergativo-absolutivo. Un tercer tipo, el activo-no activo es mucho menos frecuente. La diferencia entre los tres se basa en la expresión sintáctica que se da a la oposición entre agentes y pacientes semánticos. Típicamente, los verbos transitivos implican la presencia simultánea de un agente y un paciente; los intransitivos, en cambio, implican uno solo de estos papeles semánticos:

Pedro mató a Juan
agente paciente

Pedro corrió
agente

Juan mató a Pedro
agente paciente

Pedro murió
paciente

En las lenguas de sistema activo-no activo, la sintaxis refleja fielmente la diferencia semántica, de modo que, en una lengua de este tipo, *Pedro* estaría marcado

para el caso activo en las dos primeras oraciones y para el no activo en las dos segundas.

Como agente y paciente no concurren en la oración intransitiva, en ella, la mayor parte de las lenguas tienden a no reflejar morfosintácticamente esta diferencia semántica. En consecuencia, mientras el agente y el paciente presentan distintas caracterizaciones morfosintácticas en la oración transitiva, en la intransitiva, se tratan del mismo modo.

En las lenguas de sistema acusativo-nominativo, el caso del agente del verbo transitivo (el nominativo) expresa, en la oración intransitiva, tanto al agente como al paciente semánticos:

<u>él</u>	<u>lo</u>	mató
agente	paciente	
nominativo	acusativo	

<u>él</u>	corrió
agente	
nominativo	

<u>él</u>	murió
paciente	
nominativo	

En las lenguas ergativo-absolutivas, el caso del paciente del verbo transitivo (el absoluto) es el que, en la oración intransitiva, expresa tanto al agente como al paciente, como se aprecia en los siguientes ejemplos del guatuso¹, lengua chibchense del norte de Costa Rica, en que el ergativo se marca por medio del enclítico -*ti* y el absoluto no tiene marca de este tipo:

<u>ujú-ti</u>	<u>ní</u>	cúe
cocodrilo-erg.	lo	mató
agente erg.	paciente abs.	verbo

'El cocodrilo lo mató'

1. Transcritos en ortografía práctica. Ver Adolfo Constenla Umaña, *Abecedario ilustrado guatuso* (Ministerio de Educación Pública y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994).

<u>ní</u> -ti	<u>ujú</u>	cúe
él-erg.	cocodrilo	mató
agente-erg.	paciente abs.	verbo

'Él mató un cocodrilo'

<u>ní</u>	<u>óje</u>
él	corrió
agente abs.	

'Él corrió'

<u>ní</u>	<u>tate</u>
él	murió
paciente abs.	verbo

'Él murió'

En los dos tipos de lenguas en que he centrado la discusión, el caso morfo-sintáctico que aparece en ambos tipos de oraciones es el que puede considerarse como de más alto rango: en las lenguas acusativo-nominativas es el nominativo; en las ergativo-absolutivas, el absoluto. El segundo rango le corresponde al acusativo y al ergativo, según el tipo de lengua. Los sintagmas nominales que cumplen las funciones de más alto rango son denominados *términos* en la gramática relacional. Los demás casos, que denominaré colectivamente oblicuos y entre los que no interesa hacer distinción para los efectos de este análisis, constituirían un tercer rango. Los fenómenos de voz pueden contemplarse, dados estos antecedentes, como resultado de cambios de rango de los sintagmas nominales.

1. La voz antipasiva: ¿rasgo exclusivo de las lenguas ergativo-absolutivas?

En las lenguas ergativo-absolutivas, la voz antipasiva se caracteriza por la degradación de un sintagma nominal del caso absoluto (primer rango) a un caso oblicuo (tercer rango) o por su eliminación, lo cual, en términos de la sintaxis tradicional castellana, querría decir convertir un complemento directo en complemento

circunstancial o eliminarlo. Al mismo tiempo, el caso ergativo (segundo rango) asciende a absoluto (primer rango). Los siguientes son ejemplos del guatuso:

<u>ní</u> -ti	<u>ujú</u>	<u>erre</u> (expresión transitiva básica)
él-erg.	cocodrilo	asaeteó
ergativo	absolutivo	verbo

'él asaeteó el cocodrilo'

<u>ujúlhaní</u>	<u>ferre</u>
cocodrilo-sobre-él	antipasiva-asaeteó
oblicuo absoluto	

'él asaeteó el cocodrilo'

<u>ní</u> -ti	<u>ujú</u>	<u>cúe</u>
él-ergativo	cocodrilo	mató
ergativo	absolutivo	

'él mató un cocodrilo'

<u>ní</u>	<u>pcúe</u>
él	antipasiva-mató
absolutivo	

'él mató'

El nombre de esta construcción obedece precisamente al hecho de que, tomando la sintaxis de las lenguas acusativo-nominativas como punto de referencia, en tanto en la voz pasiva un complemento directo se asciende a sujeto y el sujeto original se degrada a complemento circunstancial o se suprime, en la antipasiva, según se acaba de explicar, un «sujeto» se asciende a «complemento directo». Se ha considerado que la antipasiva es una construcción exclusiva de las lenguas ergativas. Al respecto, el conocido lingüista funcionalista Givon escribe:

La mayor diferencia entre la antipasiva de las lenguas ergativas y sus varios equivalentes funcionales en las lenguas nominativo-acusativas es que, en las últimas, no se efectúa cambio en la marcación de caso del sujeto cuando el objeto se degrada, suprime, demueve o elide debido a la baja referencialidad/ topicalidad, porque el sujeto tanto de las transitivas como de las intransitivas se marca por medio del mismo caso nominativo².

A mi parecer, no reconocer la posibilidad de construcciones propiamente antipasivas en las lenguas acusativo-nominativas con base en el simple hecho de que no se produzca cambio de caso en el sujeto es imponer una exigencia que no se hace en otros casos. Por ejemplo, se suele aceptar que muchas lenguas ergativo-absolutivas presentan la construcción pasiva³, a pesar de que al degradarse o suprimirse el sintagma nominal ergativo (que representa al agente semántico de la transitiva), el sintagma nominal absoluto (que representa al paciente) no sufre cambio de caso, como sí ocurre en las lenguas acusativo-nominativas, en que el paciente cambia del caso acusativo al nominativo⁴. De exigirse que el paciente cambie de caso, las lenguas ergativo-absolutivas no tendrían propiamente pasivas sino tan solo diversos procesos que son «equivalentes funcionales» de las mismas. Si no se establece el requisito para las pasivas, resulta poco coherente imponerlo a las antipasivas. Si prescindimos de estas exigencias, estaremos en mejores condiciones para reconocer la presencia de construcciones antipasivas en lenguas acusativo-nominativas (como demostraré que es el caso del castellano), así como se ha reconocido la de pasivas en las lenguas ergativo-absolutivas. Desde el punto de vista de la caracterización en la lingüística general de las pasivas y antipasivas, una consecuencia interesante de lo que se acaba de discutir es que los cambios de segundo a primer rango (o, en la terminología relacional, de término dos a término uno) no son universales, en tanto la degradación a tercer rango (a caso oblicuo) o la supresión si lo son.

Lo dicho anteriormente en relación con la voz pasiva es válido también para la voz mediopasiva o media, que se diferencia de la pasiva porque hay ausencia obligatoria de expresión del agente semántico, el cual además no queda implícito como sucede en la pasiva cuando facultativamente se elide. En castellano se

-
2. T. Givón, *Syntax* (John Benjamins Publishing Company, 1984) 165, la traducción del pasaje citado es mía (A.C.).
 3. Givón, 164.
 4. Véase, por ejemplo, la descripción de la voz pasiva del quiché en James L. Mondloch, *Basic Quiché Grammar* (Instituto de Estudios Mesoamericanos, State University of Nueva York, Albany, 1978) 58-59.

puede observar esta diferencia en el caso de *la puerta fue cerrada* (pasiva) frente a *la puerta se cerró* (media).

Usos mediopasivos y antipasivos de las formas reflexivas en guatuso

Arce Arenales, Axelrod y Fox observan que, así como en las lenguas acusativo-nominativas las formas reflexivas se emplean frecuentemente en la expresión de la voz media⁵ (como ocurre en castellano en el caso que se acaba de citar), en las ergativo-absolutivas se da su uso para la expresión de la antipasividad.

Esta situación se presenta de hecho en guatuso. En esta lengua, al lado de la voz media y la antipasiva expresadas por medio de afijos especializados (*-te* 'voz media', *f- Ú p- Ú m-* 'antipasiva'), se dan formas morfológicamente reflexivas (portadoras del prefijo *ri-* 'reflexión, reciprocidad') de valor medio y, con menor frecuencia, de valor antipasivo. Estas formas, en la mayor parte de los casos, alternan con las morfológicamente medias y antipasivas (a veces, con alguna diferenciación semántica); no obstante, con algunos verbos que no entran en secuencia con los afijos especializados para dichas categorías, son la única expresión posible de la mediopasividad y la antipasividad.

<u>ní</u> -ti	iputú	lherréfe
él-ergativo	su-interior	enfureció

'él lo enfureció'

nílherrtenh
él enfureció-voz media

'se enfureció' (referido a animales)

nírilherréfe
él reflexivo-enfureció

'se enfureció' (referido a humanos)

5. Manuel Arce Arenales, Melissa Axelrod y Barbara Fox, «Active voice and middle diathesis: a cross-linguistic perspective», B. Fox y Paul Hopper (compiladores) *Voice: form and function* (John Benjamins, 1994).

<u>n</u> íti	naí	púray
él-ergativo	aquel	infló

'él infló aquel'

*naí puráyetenh

naí	rípúray
aquel	reflexivo-infló

'creció' (referido al pan en el horno)

<u>n</u> íti	orróqui	lanhe
él-ergativo	cosa	comió

'él comió algo'

orróquicó ní	mlanhe
cosa-en él	antipasiva-comió

'él comió algo'

orróquicó ní	rilanhe
cosa-en él	reflexivo-comió

'él comió algo'

níti	naí	uchíye
él-ergativo	aquel	dejó ir

'él dejó ir a aquel'

naílhá	ní	riuchíye
aquel-sobre	él	reflexivo-dejar ir

'se le abalanzó'

Usos antipasivos de las formas reflexivas en castellano

El uso mediopasivo de las formas reflexivas en castellano es bien conocido⁶. No ocurre lo mismo, sin embargo, con los usos antipasivos. Habiendo observado que en guatuso, lengua ergativo-absolutiva, se dan ambos, me planteé la posibilidad de que lo mismo sucediera en castellano, lengua acusativo-nominativa. Al investigar al respecto, encontré que, en efecto, las formas reflexivas se emplean en castellano con valor antipasivo, si bien este uso, como sucede en guatuso, es menos frecuente que el mediopasivo. Los siguientes son algunos ejemplos encontrados de tales «antipasivas con se»:

ORACIÓN ACTIVA

Él olvidó lo que le dijeron

Él montó la mula

El niño me cogió la mano

Él encontró a Juan en el camino

Él ve a María a escondidas

Él agarró la cortina para sostenerse

Él envidió mi buena suerte

Él matriculó dos cursos

ORACIÓN ANTIPASIVA

Él se olvidó de lo que le dijeron

(compárese la media correspondiente:

Se le olvidó lo que le dijeron)

Él se montó en la mula

El niño se me cogió de la mano

Él se encontró con Juan en el camino

Él se ve con María a escondidas

Él se agarró de la cortina para sostenerse

Él se envidió de mi buena suerte

Él se matriculó en dos cursos

En todos los casos citados, un complemento directo se convierte en complemento circunstancial al mismo tiempo que se introduce el pronombre reflejo. El complemento circunstancial en cuestión resulta suprimible, por lo menos en algunos de ellos: 'ya se envidió', 'ya se matriculó', 'ya se montó'.

6. Véase, por ejemplo, J. A. de Molina Redondo, *Usos de «se»* (Sociedad General Española de Librería, S. A., 1974) y, sobre todo, Manuel Arce Arenales, *Semantic Structure and Syntactic Function: the Case of Spanish se* (tesis doctoral, University of Colorado, 1989).

Es interesante, además, que los complementos circunstanciales (casos oblicuos) procedentes de complementos directos (acusativos) degradados en castellano, en todos los casos observados hasta el momento, se construyan solamente por medio de las preposiciones *en*, *con* y *de*. Esto constituye otra semejanza con las antipasivas (tanto propias como reflexivas) en guatuso, cuyos casos oblicuos procedentes de absolutivos degradados se construyen con tres posposiciones únicamente: *co* 'en', *yu* 'con' y *lha* 'sobre'.

Razón de la doble posibilidad de uso de las reflexivas como medias y antipasivas

Los usos antipasivos y mediopasivos de las formas verbales reflejas podrían parecer contradictorios. Sin embargo, en la acepción propia de la voz reflexivo-recíproca en guatuso no hay manera de saber desde el punto de vista semántico cuál de los elementos correferentes, el agente (ergativo) o el paciente (absolutivo), ha sido el que se ha suprimido ni cuál ha quedado (morfosintácticamente, eso sí, sin duda el sintagma nominal que queda es absolutivo). En vista de esto, en los usos que no entrañan correferencia, las formas reflexivas pueden interpretarse como referidas a un paciente sin agente o a un agente sin paciente.

Desde este punto de vista, *ri-* expresa la omisión de cualquiera de los dos actantes, sea debido a correferencia entre ellos (caso de la reflexión y la reciprocidad) o a la finalidad de obtener, a partir de los temas verbales transitivos (que básicamente expresan tanto acción como proceso), predicaciones sólo de proceso (mediopasivas) o sólo de acción (antipasivas).

Por lo que respecta a sus usos mediopasivos y antipasivos, lo mismo puede decirse de las formas reflexivas castellanas (que eso sí, a diferencia de las guatusas, tienen otros usos, por ejemplo, el indicar aspecto incoativo como en 'se fue' o afectación completa del objeto como en 'se comió el pan').

VARIANTES RETROFLEJAS DE /r/ Y /r/ EN EL HABLA CULTA DE SAN JOSÉ

ANNETTE CALVO SHADID Y MARIO PORTILLA CHAVES
Universidad de Costa Rica

0. Introducción

0.1. Estudios previos

La variación fonética de las variantes de /r/ y /r/ en el dominio lingüístico hispánico ha sido uno de los temas más estudiados, tanto desde una perspectiva dialectológica como sociolingüística¹.

Alvar ha definido la enorme variación fonética que presentan estos fonemas como un verdadero «polimorfismo»². Así, por ejemplo, en el *Cuestionario para el estudio coordinado...* se registran veintitrés posibles variantes fonéticas de /r/ y siete posibles de /r/³.

La extensión de la variación está determinada por el modo de articulación, el punto de articulación y la sonoridad del segmento. Según el modo de articulación, han sido registrados los siguientes tipos de variantes: vibrantes, fricativas no asibiladas, fricativas asibiladas, laterales y nasales. Por el punto de articulación, se han registrado las siguientes variantes: alveolares, velares, uvulares y glotales. Por último, por el grado de sonoridad, han sido registradas las siguientes variantes: sonoras, sordas y ensordecidas⁴.

En el habla culta de Costa Rica⁵, Calvo Shadid ha determinado la existencia de todos los tipos de variantes mencionados anteriormente para el ámbito his-

-
1. Mario Portilla Chaves, «Bibliografía sobre fonética y fonología hispanoamericanas», *Revista de Filología y Lingüística* (Universidad de Costa Rica), XV, 1 (1989) 79-97.
 2. Manuel Alvar, «Polimorfismo y otros aspectos fonéticos en el habla de Santo Tomás de Ajusco», *Anuario de Letras*, 6 (1966/1967) 11-42.
 3. *Cuestionario para el estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica Fonética y fonología* (CSIC, 1973) 62-65.
 4. Cfr. *Cuestionario ...*, 62-65.
 5. Por habla culta se entiende el habla de los individuos con un alto grado de instrucción formal.

pánico en general, con excepción de variantes con modo de articulación lateral y nasal, y con punto de articulación velar, uvular y glotal. Además, Calvo Shadid ha determinado una importante cantidad de apariciones de variantes con un punto de articulación retroflejo.

La existencia de variantes de / r / o / r / con un punto de articulación retroflejo para el español de Costa Rica ya ha sido registrada con anterioridad, en primer lugar, por Phillips, quien lo atribuye a influencia del inglés⁶; luego por Umaña en un estudio de actitudes lingüísticas, en el cual los comentarios de jueces expertos (profesores de lingüística hispánica o de español como lengua extranjera) incluyen un total de cuatro referencias explícitas a este rasgo, aunque en realidad el total de los hablantes (seis) produjeron casos de / r / retrofleja⁷.

Otro estudio que registra estas variantes para el español de Costa Rica es el de Zamora Munné & Guitart, que se refiere a este segmento como una «aproximante, como la *r* del inglés en *rich* 'rico'». Los autores mencionan también una variante ensordecida, la cual no ha sido registrada en este estudio ni en los mencionados anteriormente⁸.

0.2 Propósito de la investigación

El presente estudio, en primer lugar, ofrece una descripción de las distintas variantes retroflejas que aparecen en una muestra escogida de los «Materiales del proyecto para el estudio de la norma culta del español de San José». La muestra consiste en doscientos cuarenta minutos de grabación de las cuatro informantes femeninas de la primera generación (entre 25 y 35 años), todas ellas graduadas universitarias. Se analizaron un total de setecientos siete variantes.

En segundo lugar, con base en el análisis de los datos presentados en el apartado anterior, se presenta una hipótesis acerca del origen de estas variantes en el habla culta de San José.

1. Las variantes retroflejas

En la muestra, se registraron las siguientes tres variantes retroflejas:

[ɹ] aproximante retrofleja sonora

[ʒ] fricativa retrofleja sonora

6. Robert Nelson Phillips, «Los Angeles Spanish: a descriptive analysis» (tesis doctoral, Universidad de Wisconsin, 1967).

7. Jeanina Umaña, «Subjective reaction to middle-class Costa Rican Spanish by speakers of others varieties» (manuscrito inédito, 1981a).

8. Zamora Munné & Guitart, s. t., (1982) 100.

[ɾ] vibrante simple retrofleja sonora

Las variantes retroflejas constituyen el 16% del total de variantes de / r / y / r /, frente al 84% restante de variantes alveolares.

En posición intervocálica interna de palabra, las variantes retroflejas correspondientes al fonema / r / representan solamente el 4% del total de las variantes, frente a un 96% de variantes alveolares. Sin embargo, en esta misma posición, las variantes retroflejas correspondientes al fonema / r / constituyen la mayoría, con un 54%, frente a un 46% de variantes alveolares.

Estos porcentajes parecen ser muy significativos y se tomarán como indicios que muestran el posible origen del fenómeno de la retroflexión en el habla culta de San José. La distribución de los porcentajes de frecuencia de las variantes retroflejas en posición intervocálica interna de palabra es la siguiente:

Variantes retroflejas de / r /:

[ɾ] = 100%

Variantes retroflejas de / r /:

[ɹ] = 57%

[ɻ] = 43%

Es interesante recalcar que en el caso del fonema / r / aparece solamente una variante retrofleja vibrante, lo cual es perfectamente explicable ya que una realización fricativa o aproximante daría lugar a una posible confusión fonológica con el fonema / r /.

Por el contrario, para el fonema / r / no aparece ninguna variante retrofleja vibrante, sino solamente variantes fricativas y aproximantes. Desde el punto de vista puramente articulatorio, no parece ser compatible el punto de articulación retroflejo con el modo de articulación vibrante. Además, de hecho, el número total de variantes vibrantes múltiples en el habla culta de San José es sumamente bajo (3%)⁹.

En el cuadro 1 se presentan los porcentajes de las frecuencias de variantes retroflejas y alveolares correspondientes a la neutralización de / r / y / r / en posición final.

9. En su estudio de las vibrantes en una muestra de clase media costarricense, Umaña reporta una ocurrencia de variantes vibrantes múltiples para el fonema / r / también de un 2%.

CUADRO 1. Frecuencias de variantes retroflejas y alveolares en posición final

variantes contextos	retroflejas	alveolares
ante consonante	25%	75%
ante pausa	15%	85%
ante vocal	5%	95%

Los porcentajes anteriores muestran que la posición preconsonántica promueve la aparición de las variantes retroflejas. No se encontró, sin embargo, en contra de lo esperado, ninguna correlación entre los puntos de articulación con el rasgo fonológico [+ anterior] de la consonante del contexto y el punto de articulación retroflejo de las variantes.

En el cuadro 2 se muestran las variantes retroflejas que aparecen en posición final de sílaba.

CUADRO 2. Frecuencias de variantes retroflejas en posición final de sílaba

Variantes contextos	[ɻ]	[ɽ]
ante consonante	92%	8%
ante pausa	100%	0%
ante vocal	0%	100%

Es interesante señalar que en esta posición silábica no aparece ningún caso de variante fricativa.

Como se observa en el cuadro anterior, en esta posición los segmentos fonéticos que pueden aparecer se presentan prácticamente en distribución complementaria, limitándose el uso de la vibrante retrofleja [ɽ] casi exclusivamente a la posición prevocálica.

En posición inicial de palabra aparece un 16% de variantes retroflejas frente a un 84% de variantes alveolares. En esta posición, solamente aparecieron las va-

riantes retroflejas fricativa y aproximante. De estas, la fricativa [ʒ] es la variante más común con un 57%, mientras que la variante aproximante [ʒ̄] ocurre en un 43%.

Por último, en posición tautosilábica, es decir, formando grupo consonántico, no se registraron variantes retroflejas. Sin embargo, los autores han escuchado muchos casos de variantes retroflejas en esta posición en hablantes nacidos en San José.

2. Hipótesis sobre el origen de las variantes retroflejas

La explicación popular más común sobre la aparición de variantes en el español de Costa Rica es atribuir su origen a una *influencia del inglés*, presumiblemente de los Estados Unidos de América. Aunque el presente trabajo no pretende formalizar ninguna hipótesis acerca de las causas externas del origen y extensión del fenómeno de la retroflexión de / r / y / r / en Costa Rica, se puede mencionar que la teoría popular sobre su origen carece de un sólido fundamento, si se examinan las condiciones mínimas que se deben cumplir para considerar un rasgo lingüístico como el resultado de una influencia de adstrato.

En primer lugar, de las tres variantes retroflejas que han aparecido en los datos examinados solamente una de ellas existe realmente en llamado inglés estándar norteamericano, a saber, la variante aproximante retrofleja¹⁰. Dos de las tres variantes retroflejas del habla culta de San José ni siquiera existen en la supuesta lengua que sirve de adstrato.

En segundo lugar, tal como ha sido expresado en múltiples trabajos de dialectología que se han dedicado a examinar las siempre atraentes pero desgraciadamente poco exitosas teorías de sustrato, adstrato y superestrato¹¹, existen dos condiciones sociales mínimas que deben cumplirse para considerar la posibilidad de una influencia lingüística externa: la existencia de un número considerable de hablantes que posean la lengua que influye y que estos tengan un prestigio social elevado. Si bien es cierto, el inglés tiene indudablemente un alto prestigio social en Costa Rica, es sumamente escaso el número de hablantes monolingües de inglés o bilingües español-inglés¹². Además, es interesante el hecho de que en otras variantes dialectales hispanoamericanas en las cuales el bilingüismo español-inglés está largamente extendido no haya sido registrada la existencia de variantes retro-

10. Peter Ladefoged, *A Course in Phonetics* (Harcourt Brace Jovanovich, 1975) 148.

11. Cfr. sólo como un ejemplo de estos, Bertil Malmberg, «Tradición hispánica e influencia indígena en la fonética hispanoamericana», *Presente y futuro de la lengua española* (v. 2, OFINES, 1964) 227-245.

12. El número de hablantes de criollo inglés asciende a un 4% de la población total de Costa Rica, Barbara Grimes (ed.), *Ethnologue: languages of the world* (Dallas: Instituto Lingüístico de Verano, 1992). Sin embargo, la mayoría de los hablantes de criollo está concentrada geográficamente en la provincia de

flejas, como por ejemplo, en Puerto Rico o en los propios Estados Unidos¹³.

Por último, se debe señalar que se han escuchado variantes retroflejas en hablantes de origen campesino, con poca educación formal. Además, ninguno de los hablantes de la muestra analizada hablaba inglés. Todos estos hechos ponen en duda la validez de la teoría popular de la influencia del inglés como origen externo de las variantes retroflejas.

A continuación se presenta una posible explicación acerca de las causas internas o estructurales de la aparición de las variantes retroflejas en cuestión.

Chavarría fue el primero en proponer que el fonema / r /, que en español estándar se considera fonológicamente como una vibrante múltiple, ha sido transfonologizado, por lo menos, en alguna variante del español de Costa Rica y que debe considerarse un fonema fricativo¹⁴.

Los estudios cuantitativos realizados por Umaña¹⁵ y por Calvo-Shadid (investigación en proceso) apoyan la propuesta de este autor, ya que muestran que el índice de variantes vibrantes es prácticamente nulo¹⁶. Por esta razón, los autores del presente trabajo consideran correcta la propuesta de Chavarría.

Así, pues, de acuerdo con lo anterior, el sistema fonológico del habla en estudio presentaría solamente un fonema vibrante simple, a saber / r /, cuya mayoría de variantes fonéticas presentan un punto de articulación alveolar (96%).

Por otra parte, el fonema / r / ha dejado de ocupar un lugar dentro de las vibrantes para colocarse en el sistema dentro de los fonemas fricativos. Los autores proponen que este fonema fricativo puede ser representado gráficamente por el símbolo / ʒ /.

El subsistema de las fricativas estaría compuesto, entonces, por los siguien-

Limón. Por otra parte, es cuestionable que el criollo inglés pueda ser considerado una lengua más prestigiosa que el español, por lo menos en San José, tal como se desprende del estudio de actitudes lingüísticas realizado por Giselle Simms, «Un análisis sociolingüístico de las esferas de uso del inglés de Limón en hablantes que residen en San José, Costa Rica, y algunas actitudes de los hablantes y de los descendientes de hablantes del inglés de Limón, que no lo hablan, con respecto a esta lengua» (tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica, 1990).

13. Humberto López Morales, *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico* (UNAM, 1983); Lincolin Candfield, «Rasgos fonológicos del castellano en los Estados Unidos», *Boletín de la Academia Norteamericana de la Lengua Española*, 1 (1976) 17-23.
14. Oscar Chavarría-Aguilar, «The phonemes of Costa Rican Spanish», *Language*, 27 (1951) 248-253.
15. Jeanina Umaña, *Variable vibrants in middle-class Costa Rican Spanish* (tesis de maestría, University of Georgetown, 1981b).
16. Annette Calvo-Shadid, «Variación fonética de / r / en el habla culta de San José». (ms., investigación en proceso) ha registrado las siguientes variantes fonéticas de / r / en posición intervocálica: asibiladas, 34%; fricativas, 33%; aproximantes, 29% y africadas 4%.

tes fonemas, los cuales se oponen entre sí fonológicamente sólo por el punto de articulación:

- / f /: labiodental (con frecuentes variantes bilabiales).
- / s /: predorso alveolar (con frecuentes variantes posdentales).
- / z_l /: ápicoalveolar (con frecuentes variantes retroflejas).
- / x /: velar (con frecuentes variantes glotales).

En términos de *rasgos distintivos*¹⁴, los fonemas fricativos / s / y / Ω /, tal como han sido descritos anteriormente, compartirían prácticamente los mismos rasgos distintivos, tal como se muestra en el cuadro 3.

CUADRO 3. Fonemas fricativos en el habla de San José en términos de rasgos distintivos (con la posición original de / r /

[- coronal]	[+coronal]		[-coronal]
f	s z _l		x
	[+anterior]		[-anterior]

Los rasgos distintivos atribuidos a los fonemas fricativos son los siguientes:

- / f /: [- coronal, + anterior]
- / s /: [+ coronal, + anterior]
- / z_l /: [+ coronal, + anterior]
- / x /: [- anterior, - anterior]

El que los fonemas / s / y / z_l / ocupen prácticamente el mismo espacio no es solamente un hecho fonológico abstracto sino una realidad fonética. Cuando ambos fonemas se realizan en la región alveolar, la única diferencia en el punto de articulación estriba en la parte de la lengua que está implicada en la producción del sonido; como se ha dicho, el predorso en el caso de / s / y el ápice en el caso de / z_l /.

14. Noam Chomsky y Morris Halle, *The Sound Pattern of English* (Harper & Row, 1968).

Estos hechos obligan a revisar los rasgos distintivos que, como punto de articulación, se han atribuido anteriormente a los fonemas en cuestión. Así, pues, es preferible interpretar, desde un punto de vista de simetría fonológica, que el fonema / Ω / presenta los rasgos distintivos [+ coronal] y [- anterior]. Esto significa que, fonológicamente, / Ω / ha sido movido desde su posición original alveolar hacia una posición más posterior, tal como se muestra en el cuadro 4.

CUADRO 4. Fonemas fricativos en el habla de San José en términos de rasgos distintivos (con la nueva posición de / ζ /)

[- coronal]	[+ coronal]	[- coronal]
f	s ζ	x
[+ anterior]	[- anterior]	

Los nuevos rasgos distintivos atribuibles a los fonemas fricativos del español de San José son los siguientes:

- / f / : [- coronal, + anterior]
- / s / : [+ coronal, + anterior]
- / ζ / : [+ coronal, - anterior]
- / x / : [- coronal, - anterior]

Según los autores, es precisamente esta presión estructural la responsable de la aparición de variantes fonéticas retroflejas de / ζ / en el habla de San José¹⁸. El punto de articulación retroflejo, tal como ha sido descrito en Ladefoged, es el punto de articulación coronal y no anterior más cercano al punto de articulación alveolar, el cual, además, se produce precisamente con el ápice de la lengua.

En este punto, vale la pena recordar que, en posición intervocálica, el fonema / ζ / presenta una ligera mayoría de variantes fonéticas retroflejas (54%) frente a las alveolares (46%). Precisamente en esta posición el fonema / ζ / tiene una

18. Las apariciones fonéticas dentales de / s / pueden explicarse también como consecuencia de este mismo proceso de presión estructural, por el cual este fonema sería empujado hacia una posición mucho más anteriorizada.

plena función distintiva frente a los demás fonemas consonánticos. Los autores suponen que las variantes fonéticas de /z/ aparecieron inicialmente en esta posición y luego se extendieron a otras posiciones silábicas. Un posible orden de aparición se reflejaría en los porcentajes de ocurrencia de las retroflejas en los diferentes contextos.

El hecho de que aparezcan variantes retroflejas para el fonema vibrante simple /r/, a pesar de que este fonema no sufre presión alguna sobre su punto de articulación, se explica como consecuencia del fenómeno de neutralización de /r/ y /z/ (o /r/ para el español estándar) en posición no intervocálica, el cual permite que variantes fonéticas relacionadas con alguno de ambos fonemas aparezcan en la misma posición silábica.

De este modo, en posición final de sílaba, cuando el hablante produce variantes fonéticas vibrantes simples retroflejas, a causa de la neutralización de /r/ y /z/, entonces puede producir también esas mismas variantes fonéticas en posición intervocálica, en cuyo caso estas corresponden al fonema vibrante simple /r/.

Por otro lado, aunque hay diferencias en la preferencia de las variantes fonéticas según el contexto¹⁹ la variante retrofleja preferida en términos generales es la aproximante (80% de todos los casos), seguida de la variante fricativa (12%) y de la variante vibrante simple (8%). Estos porcentajes confirman las afirmaciones anteriores, que suponen una jerarquía en el orden de aparición de las variantes retroflejas en los distintos contextos de la sílaba.

3. Conclusiones

Las variantes fonéticas retroflejas correspondientes a los fonemas /r/ y /z/ ocurren con relativa frecuencia en la muestra de analizada, especialmente cuando son variantes del fonema /r/ en posición intervocálica.

En contraste con la teoría popular que atribuye el origen de las variantes retroflejas a causas externas debidas a influencia de adstrato inglés, en el presente estudio se propone una hipótesis del origen de estas variantes debido a causas estructurales internas propias del sistema fonológico de la variedad de habla en estudio.

Se propone que la presión estructural que ejerce el fonema /s/ sobre el fonema /z/ (originalmente /r/) hace que este último se reinterprete como un fonema con el rasgo distintivo [- anterior] y que, por lo tanto, pueda presentar igualmente variantes fonéticas no anteriores, tal como son las retroflejas.

19. Ver los porcentajes dados en el apartado 1.

Por último, se supone que las variantes retroflejas se han originado en la posición intervocálica, correspondiente al fonema /z/, y que luego se han extendido a otras posiciones de la sílaba, siguiendo un orden jerárquico.

COMENTARIOS EN TORNO A LA TRANSITIVIDAD PREPOSICIONAL DE RAFAEL CANO AGUILAR¹

JOSÉ MANUEL MURILLO

La transitividad es un fenómeno más complicado de lo que aparenta, inclusive en la lengua española. Los problemas asociados a la noción de transitividad varían desde la concepción misma del fenómeno (¿qué es la transitividad?) hasta los criterios para determinar qué sintagma puede ser considerado un objeto directo, si el verbo admite complementos directos, si los criterios han de ser fijos o estar basados en prototipos, etc.

Los estudios gramaticales del español coinciden en que un sintagma nominal es complemento directo cuando acepta la pronominalización y la oración se pasiviza. Cabe preguntarse si en el español existe otro tipo de sintagma que puede tomarse como objeto directo, o si es un sintagma nominal introducido o marcado por partículas sin valor semántico.

Rafael Cano Aguilar opina que sí se puede hablar de otro tipo de transitividad en español, a la cual llama «transitividad de régimen preposicional»². Se hace necesario, entonces, averiguar la validez de la teoría y la argumentación que justifica tal propuesta, además de los criterios que utiliza a la hora de definir los objetos directos en las diversas oraciones que analiza.

Aquí se parte de la idea de Theodor Lewandowsky de que la transitividad es una categoría sintáctico-semántica del verbo³. Hay verbos que exigen o permiten un acusativo complemento, permiten la conversión a pasiva o la pronominalización. Por otro lado, Bernard Comrie aclara que las relaciones sintácticas pueden

-
1. Reelaboración del trabajo de Marjorie Gamboa Córdoba y José Manuel Murillo Miranda, *Crítica a la propuesta de Rafael Cano A. Sobre la transitividad de régimen preposicional en español*.
 2. Rafael Cano Aguilar, *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual* (Gredos, 1987).
 3. Theodor Lewandowski, *Linguistisches Wörterbuch* (Quelle & Meyer, edición en español: *Diccionario de lingüística*, (Cátedra, 1982) 246.

correlacionarse con roles semánticos o pragmáticos sin identificarse; muchas lenguas tienen relaciones gramaticales que no se pueden reducir a una semántica⁴.

Cano inicia su estudio sobre las estructuras sintácticas del español agrupando las diversas teorías o estudios sobre la transitividad en tres tendencias más generales: la gramática tradicional, la gramática estructuralista y la gramática generativa.

Dentro de la gramática tradicional menciona la Real Academia y su gramática, a autores como Andrés Bello, Amado Alonso, Pedro Henríquez Ureña, Samuel Gili Gaya y Fernando Lázaro Carreter. Empieza reprochándole a la gramática tradicional dos cosas: la primera, tratar de explicar la transitividad española mediante «casos» aplicables sólo al latín y al griego; la segunda, que el modelo de transitividad propuesto se basa en la noción agente-acción-verbo. Rechaza la interpretación semántica de la gramática tradicional, al considerar que la actividad realizada por el sujeto pasa al objeto y el verbo posee el rasgo semántico (+activo). Aduce, con apoyo de Jespersen y Robins, que ese rasgo (+activo) no lo poseen verbos como «tener» o «sufrir», cuyo sujeto no es agente, el cual sí viene implicado en un verbo de acción.

Con respecto a la lingüística estructural, estudia las consideraciones de Andreas Blinkenberg, Alarcos, Hjelmslev, Bally, Tesnière, Jespersen, Pottier, Hernández Alonso y Maurice Gross. Cano dice que, como ocurre con la sintaxis en el estructuralismo, no se trata del fenómeno de la transitividad puesto que se considera una manifestación del habla; de hecho toda la oración pertenece al habla porque es el lugar donde se unen los elementos de la lengua. No explica la tesis de Hjelmslev, quien dice que el objeto, la oración principal y los complementos son ejemplos de una «entidad invariable». Hjelmslev utiliza la rección para definir transitividad (un verbo es transitivo si rige complementos) e iguala la concordancia con la rección, pero no «ve», dice Cano, la concordancia entre un verbo y su objeto; además, Cano difiere de Hjelmslev en el sentido de que este último asevera que la rección implica determinación (el verbo rige y determina el sustantivo), a lo cual el primero replica que es el elemento regido el que determina el verbo (Tesnière dice que lo «complementa»). Blinkenberg, continúa Cano, define transitividad como una cohesión de tipo medio, construida mediante la rección, entre una relación de inherencia (como en las oraciones copulativas) y la relación de circunstancia (manifestada en los complementos circunstanciales). La relación de rección, continúa Blinkenberg, se manifiesta en una preposición (ya sea cero o

4. Bernard Comrie. *Universales del lenguaje y tipología lingüística* (Gredos, 1992) 87-88.

no) que marca la transitividad. Esto último también es tratado por Bally, quien señala que la transitividad presenta un «ligamento gramatical» ya sea oculto en el contenido léxico del verbo (preposición cero) o manifiesto (vacía de significado), en cuyo caso el verbo asume en valor léxico y la preposición una mera función gramatical. Por otro lado, al considerar que el objeto directo precisa el significado del verbo, se deduce que un verbo intransitivo presta más atención al proceso verbal mismo. Sin embargo, Cano opina que el carácter incompleto del significado verbal de un verbo transitivo no se debe tanto al verbo en sí como a su carácter impreciso al ubicarse en determinada construcción, lo que explicaría la «bivalencia funcional» de Blinkenberg.

El establecimiento de los criterios para determinar la transitividad en el español para Cano resulta engorroso. Los dos criterios más reconocidos han sido la transformación a pasiva y la pronominalización. Pero el criterio más problemático es el de la pasivización, pues existen verbos transitivos, como «tener», que no permiten la transformación a pasiva y sí la pronominalización. Debido a esto, y apoyado en Blinkenberg, elimina ese criterio debido a sus limitaciones, pero no llega a establecer claramente la naturaleza de esas limitaciones, no explica las características semánticas de verbos como tener, querer (en el sentido de desear), poseer y valer que no aceptan la conversión a pasiva. Da por un hecho la existencia de la transitividad de régimen preposicional (de paso dice que la pronominalización no resulta muy útil en este tipo de transitividad). Concluye que existen cinco criterios para determinar la transitividad, independientemente de que a alguno lo haya rechazado con anterioridad (lo que revela inconsistencia en su argumentación):

- a. indeterminación semántica del verbo
- b. la cohesión de tipo medio, manifestada en la unidad rítmica (aporte de Blinkenberg)
- c. pronominalización
- d. preguntas ¿qué?, ¿a quién?
- e. transformación a pasiva (criterio más limitado)

De los cinco criterios, la indeterminación, la pronominalización y la transformación a pasiva son los más consistentes; las preguntas ¿qué? ¿a quién? son ambiguas y pueden llevar a errores como considerar objetos directos a sujetos de oraciones con verbos del tipo «gustar», en cuanto a la cohesión y la unidad rítmica, eso merece un estudio aparte.

El estado de la cuestión de Cano finaliza con la gramática y la semántica generativas. Dice que se optó por dos caminos con respecto a la transitividad: aceptarla, según los postulados del estructuralismo, o ignorarla y restarle validez para el estudio científico. La primera le corresponde a Chomsky y la segunda a la semántica generativa. Para Cano, Chomsky sólo formalizó los conceptos de sujeto lógico (en la estructura profunda) y de sujeto gramatical (en la estructura superficial). Le critica la mala utilización que hace de los roles pragmáticos de Hockett (asunto y comentario), y el desinterés por precisar el valor semántico del «sujeto» y del «objeto». La semántica generativa, dice Cano, considera que la estructura sintáctica es la manifestación reflejo de las estructuras semánticas. Cano considera que el concepto de rección (el verbo exige determinados rasgos a los objetos) es difícil de relacionar con el de dominación (un elemento domina al otro cuando el primero se encuentra en un nivel más elevado del árbol sintagmático), porque la gramática generativa considera redundantes las funciones gramaticales (elementos de superficie). Cano considera que los casos desarrollados por Fillmore posee un significado más referencial que lingüístico, y concluye tajantemente que la teoría de los casos se ha vuelto inútil.

John M. Anderson, a quien cita Cano, dice que las construcciones transitivas manifiestan el caso ergativo en la medida que denotan acción y se le permite el imperativo, además, el caso nominativo «sufre» la acción del verbo. Cano no nota que el caso de agente se está codificando en el sujeto de la oración «Juan leyó el libro», o sea, S se agrupa con A, lo que resulta en el caso nominativo. En cuanto al imperativo, el destinatario necesita ejercer control sobre la acción, control que O no posee, pero A sí; así, que en las oraciones imperativas lo más natural es la sintaxis nominativo-acusativa. Finalmente, Anderson intenta explicar la transitividad como un fenómeno de dirección, pero según Cano, no la desarrolla satisfactoriamente.

Al iniciar el estudio de la transitividad de régimen preposicional (capítulo VII), Cano aclara que este tipo de transitividad en oraciones como «Hablar de política» y «Cree en el diablo» es demostrable únicamente mediante argumentos semánticos. Se apoya en Cuervo, Vallejo, retoma el concepto de rección usado por Bally, Brunot, Pottier y especialmente Blinkenberg (proceso de transitivización mediante la transferencia del valor semántico de la preposición al verbo y la cohesión fónica entre el verbo y el sintagma preposicional) y, además, incorpora a Fillmore cuando dice que algunas preposiciones se introducen por selección desde el léxico y aportan información semántica; otras están determinadas por el verbo en concreto.

Cano considera que los rasgos de Blinkenberg parecen (nótese que no dice «son») aplicables sólo a los verbos donde hay alternancia entre el régimen directo y el preposicional. Parecen (continúa indeciso) valer para definir también como transitivos los sintagmas preposicionales con verbos que no toleran objetos directos. Opina que un estudio dentro de la gramática generativa podría decir (insiste en la indecisión) que la preposición, en estos casos, es sólo un elemento de superficie, mientras que en la estructura profunda no tendría valor ni aportaría significado. Apoyado en Fillmore dice que podría afirmarse (de nuevo la inseguridad) que tanto la transitividad directa como de régimen preposicional son dos formas superficiales de manifestar una misma relación.

Luego establece los criterios, aunque después dice que parece que hay razones que justifican hablar de transitividad de régimen preposicional aunque tales criterios no sean fijos. El primero indica que la preposición debe carecer de significado propio (e insiste en que eso es lo más difícil de señalar); segundo, cada preposición es elegida por cada verbo o acepción, o su aparición es facultativa; tercero, la presencia o ausencia de la preposición puede deberse a que el complemento sea un sustantivo o un infinitivo («aprender la lección», «aprender a leer»); cuarto, la diferencia entre transitividad directa y de régimen preposicional es morfológica; y quinto, el cambio de forma de construcción del verbo no debe alterar el significado ni su relación con el complemento:

El rey abdicó sus reinos.

El rey abdicó de sus principios.

Abjuraron su estado.

Sin abjurar de sus creencias⁵.

Cano delimita cuatro preposiciones que parecen (no lo asegura) marcar una relación de transitividad de régimen preposicional. Literalmente dice: «en español sólo hay cuatro preposiciones que parezcan cumplir la función de marca formal de una rección transitiva: a, de, en, con»⁶. Luego agrega que «a» y «de» son preposiciones muy poco específicas semánticamente y que por eso se prestan con mayor facilidad a funcionar como meros ligamentos gramaticales. De «en» y «con» dice que son más difíciles que marquen objetos directos pues su contenido semántico está más delimitado.

5. Cano, 363.

6. Cano, 368. *

Algunas oraciones usadas por Cano para demostrar la existencia de transitividad de régimen preposicional son las siguientes:

Con la preposición **a**:

Hay que asistir a los enfermos en sus necesidades.

¿Cuándo entra a servirme un nuevo mozo?

A sus padres nunca les responde.

Contestar a una carta.

Con la preposición **de**:

Y así se cuidaban de huir la presencia de él.

Han huído de la floresta de huerto.

No pienso discutir de política.

Con la preposición **con**:

Ayer me tropecé con Juan.

Cargar con la responsabilidad.

No acierto con la puerta.

Con la preposición **en**:

Yo confío en que cumplas tu palabra.

Pensar en algo.

Creo en los dogmas de la Iglesia.

En el último apartado del capítulo hace un estudio de la transitividad en oraciones con «se». Algunas son:

Juan se acostumbró a beber.

Se decidió a acercarse.

El día en que el Gobierno se decida a introducir en el país esta televisión en color.

Si yo me atreviera a hablarte.

Se lamentó de la pérdida.

Luis se tropezó con Juan.

Cano manifiesta que su teoría estará justificada por medio de argumentos semánticos pero, por un lado, usa criterios sintácticos para apoyar sus conclusiones.

y, por otro, los criterios semánticos que dice aplicar no están lo suficientemente justificados; manifiesta muchas dudas y vacilaciones en su propio discurso, lo que desvaloriza el carácter científico de su trabajo. Además, los análisis oracionales que propone no son apropiados; un buen estudio de los enunciados revela que muchos de sus argumentos para probar la existencia de la transitividad de régimen preposicional no se aplican. En este sentido, las oraciones que pueden admitir objetos directos precedidos por una preposición se restringen a algunas excepciones con la partícula «a», suficientemente estudiada.

Cano tiene problemas para identificar las perífrasis verbales: en unos casos toma como objeto directo lo que en realidad es parte de una perífrasis y, en otros, toma uno de estos elementos como el único verbo de la oración, aún cuando es un infinitivo cuya función es obvia.

Las interpretaciones de los significados de las oraciones ocurren la mayoría de las veces *ad hoc*, sin verdaderos argumentos que las justifiquen. Recurre excesivamente a la paráfrasis y la utilización de diversas acepciones de un mismo verbo lo lleva a confundir sus significados y a equiparar sus funciones sintácticas con otros verbos que significan similar, pero que obedecen a características diferentes.

Agrupar en un mismo nivel los verbos «acordarse», «arrepentirse» y «olvidarse»; los dos primeros son reflexivos inherentes; el último es transitivo. Manifiesta que los verbos «jactarse», «burlarse», «lamentarse» son de transitividad dudosa, aún así, después dice que en algunos es más clara la transitividad («lamentarse», «burlarse»). No justifica su posición y el análisis no es riguroso ni coherente.

Por otra parte, no distingue entre «se» marcador de tópico, «se» de los verbos reflexivos inherentes, y «se» complemento directo; para él se trata del mismo «se» medio. Debido a que Cano no atiende a las características específicas de estos elementos dentro de la oración, equivoca sus análisis. Ni en español ni en ninguna otra lengua se presentan dos complementos directos en una misma oración (exceptuando el pleonástico): uno de transitividad directa y otro de transitividad de régimen preposicional, tal como el autor lo manifiesta en algunos enunciados. Asimismo, al no establecer la función pragmática del marcador enfático no logra asimilar el proceso de destransitivización que sufren algunas oraciones cuando el hablante enfatiza determinado elemento (por lo general sujeto).

Es evidente que recurre a la pronominalización cuando, por medio de ella, cree poder justificar su posición y utiliza la pasivización en momentos en que no puede aplicar otras pruebas. Todo esto lo lleva a considerar que las preposiciones usadas no poseen significado, cuando en realidad sí la tienen.

Conclusiones

El estudio de Rafael Cano Aguilar presenta defectos de argumentación, de análisis y de metodología que no le permiten apoyar su posición sobre la existencia de la transitividad de régimen preposicional en el español (nombre ya de por sí contradictorio); da por un hecho que la transitividad de régimen preposicional existe y trata de probarlo insistentemente, recurriendo a un eclecticismo desordenado y antojadizo.

Desde el punto de vista de los sistemas de lenguas, el español pertenece al sistema nominativo-acusativo, el cual se caracteriza por ser no marcado, excepto en los oblicuos. Cano, entonces, estaría marcando el acusativo con distintas partículas, caso típico de los oblicuos.

En definitiva, hasta este momento no se puede hablar de una transitividad de régimen preposicional o, más bien, de la existencia de objetos directos introducidos por partículas diferentes de «a». El problema queda abierto.

UN TRISTE ENCUENTRO CON EL LENGUAJE: *GRAMÁTICA EN ACCIÓN*

JACK L. WILSON

Hace algún tiempo (en 1993) el periódico *La Nación* publicó una serie de fascículos, *Un encuentro con el lenguaje: Gramática en acción*, que pretendía, según sus propias palabras, «ser no sólo útil, sino también interesante, estimulante y grata».

Me parecía loable que *La Nación* hubiera abierto las páginas de su prestigioso diario para enfocar la enseñanza de la lengua materna al publicar la serie. Pensé que ese periódico aceptaría críticas «en pro del enriquecimiento cultural y educativo del país», según dijo el director de *La Nación* en la introducción a la serie, pero no fue así. Fue tan extensa la crítica que mandé —la serie había sido muy extensa— que no cabía en el número de cuartillas permitidas, según creo, porque no recibí respuesta cuando pedí que la incluyeran en ese periódico. Al no recibir respuesta de *La Nación*, se la mandé a don Alberto Cañas quien, en una de sus columnas de Chisporroteos en *La República* (el 22 de noviembre de 1993) se había quejado de que «en Costa Rica, el que escribe un texto (no un pedante tratado académico) que sobrepase las tres cuartillas, ¿dónde lo publica?». El día 4 de diciembre de 1993 el señor Cañas me contestó en su columna lo siguiente:

Por este medio le acuso recibo al Dr. Jack L. Wilson de su atento envío. Sin haber leído aún más que la nota de revisión, me tomo la libertad, con base en ella, de pensar que si él estima que es necesario poner al día su trabajo, este servidor se pondría en campaña para gestionar su publicación en el suplemento cultural «Signos» que este periódico acaba de fundar.

Por mi parte contesté que mi trabajo estaba al día y sigo esperando que el señor Cañas cumpla con la promesa que hizo.

A continuación expongo la crítica que hice. En mi opinión, la serie mencionada es un ejemplo vivo de lo que anda mal con la enseñanza de la lengua materna en Costa Rica. La enseñanza de la gramática del español casi no ha variado desde que comenzó a ser objeto de estudio y sigue modelos anteriores que se usaban para el estudio del latín y, antes de eso, del griego. Si bien sabemos que los griegos estudiaban su lengua desde cuando menos el siglo VI a. de C., fue el maestro Dionisio de Tracia el autor de la primera descripción existente de la lengua griega cerca del año 100 a. de C. El sistema de clases de palabras y el análisis lexical que Dionisio expuso formaron la base de las formulaciones sintácticas (y semimorfológicas) posteriores y esta es la tradición que aún se sigue en la enseñanza del español en Costa Rica. Podría pensarse que dos mil años de no variar la enseñanza más que en pequeños detalles ha creado una aureola de santidad y que estamos frente a una situación incriticable so pena de ser acusados de blasfemos. La constante afirmación de que se usan «métodos modernos» no quita que la enseñanza de la lengua materna ha variado poco en más de dos milenios. Ahora que hay planteamientos sobre la eficacia de la enseñanza en Costa Rica, creo que este es el momento para poner en entredicho esta tradición.

Cuando menos cuatrocientos años antes de Dionisio, en la India se había elaborado ya una gramática que aún hoy asombra por el rigor de su formulación. La gramática de Panini parte de un análisis detallado de la fonología y de la morfología del sánscrito, empleando métodos de increíble exactitud científica. En cambio, la gramática de Dionisio no enfocaba ni la fonología, ni la morfología, ni la sintaxis, es decir, nada que podría servir para posteriores estudios serios de la lengua. Es interesante ver que en el siglo XII un autor desconocido hizo un análisis sorprendentemente científico del islandés, partiendo de un riguroso enfoque fonológico. Cualquiera de los enfoques mencionados habría servido para preparar una gramática basada en principios sólidos, pero, en lugar de esto, Dionisio enfocó el estudio de la palabra.

El punto de partida para el estudio de una lengua, si se quiere su base teórica, determina la forma que tomarán los estudios posteriores. El enfoque de la palabra encauza el estudio hacia juicios subjetivos sobre la corrección o incorrección de la forma estudiada, o bien, hacia la elaboración de listas de términos que permitan hacer alguna afirmación sobre ella y otras formas. ¡Y eso es todo! Los resultados de tal enfoque son espantosamente pobres, pero ¿cuál es el investigador que se mueve dentro de este modelo que reconocería el hecho? En su lugar hace ver que mediante su gran labor está «salvando» algún aspecto del idioma, al tiempo que deslumbra por la facilidad con que maneja el metalenguaje inventado

por Dionisio o que se ha elaborado en los últimos dos mil años. El que tiene poco o nada que decir debe expresarse de manera que nadie más se dé cuenta pero que impresione por su aparente importancia.

Si el enfoque es objetable en sí, la serie perpetúa además una serie de errores que, en muchos casos, son parte de la misma tradición. En otros casos los errores son de los autores.

Sobre los adverbios

Según los autores, «El adverbio es una de las partes invariables de la oración que modifica a un verbo, a un adjetivo o a otro adverbio».

1. Los autores incluyen entre los adverbios de cantidad la palabra «mucho» («Hoy hace **mucho** calor»). ¿Cuál es el verbo, el adjetivo o el adverbio que ellos afirman debe modificar? Si la forma es invariable, ¿qué relación hay entre este **mucho** y **mucha** en «Había **mucha** gente en la calle»? Parece que en estos ejemplos «calor» y «gente» son sustantivos y que «mucho» (o «mucha») es un adjetivo. Tendría más sentido decir que «mucho» es un adverbio en «Te quiero **mucho**».

Otros ejemplos criticables de adverbios que dan los autores son los siguientes:

Había poca (o bastante) gente en la calle.

El hombre tenía más (o menos) dinero en el banco de lo que pensaba.

Tengo tanto sueño que voy a ir a dormir.

En este último ejemplo, ¿«tanto» es diferente de «tantas» en «Comí **tantas** uvas que creo que me voy a enfermar?». En todos los ejemplos anteriores, ¿qué modifica el adverbio? ¿Realmente todas las formas destacadas son invariables?

2. ¿Qué modifican «sí» y «no»? Reconozco que tradicionalmente se ha dicho que son adverbios, así como en una época era tradicional decir que el sol giraba alrededor de la Tierra y aún hoy decimos que «El sol se levanta en el este y se pone en el oeste». Creo que no debemos seguir repitiendo lo que se ha venido diciendo desde la antigüedad simplemente porque así lo afirma la tradición. Las afirmaciones deben basarse en alguna prueba objetiva y no presentarse como simples artículos de fe. Una explicación de «sí» y «no», y las razones para no clasificarlos como adverbios, requiere más tiempo del que dispongo ahora. (Así como hay pronombres, hay proverbios y prooraciones. «Sí» y «no», como respuestas, son ejemplos de estos últimos. En una oración como «Dijo que sí se quería casar», «sí» es el intensificador de toda una proposición. En «La niña no durmió», «no» niega toda la proposición. Ejemplos de proverbios son: tomar un baño, dar un paseo, hacer una tarea).

3. ¿Qué modifican las expresiones de orden («finalmente»), afirmación («seguramente»), negación («nunca») y duda («quizá») que los autores incluyen como adverbios? Parece ser que modifican toda una oración o cláusula, y este parece ser el caso también de los tales llamados adverbios de lugar y de tiempo.

Me cuesta entender qué tienen en común las ocho categorías que tradicionalmente se han agrupado juntas con el nombre de «adverbios» («lugar, tiempo, cantidad, modo, orden, afirmación, negación, duda»). ¿No será que son categorías que sobran después de haberse hecho una clasificación primaria entre sustantivos, adjetivos y verbos? La palabra «adverbio» parece indicar un cajón donde se mete cualquier forma que no se sepa qué hacer con ella. Si bien ha habido algunas variantes, básicamente se ha repetido la clasificación de las partes del discurso que estableció Dionisio de Tracia para el griego del siglo I a. de C.. Entre las pocas diferencias con los gramáticos actuales, puede señalarse que Dionisio no reconoció a los adjetivos como categoría aparte sino que dividió la categoría «nombre» en «nombre sustantivo» y «nombre adjetivo». Si los adjetivos han de ser agrupados con alguna otra categoría, en lugar de hacerlo con los sustantivos, como lo hacía Dionisio, la lógica proposicional da más razones para agruparlos con los verbos. Dionisio limitaba su definición de «adverbio» (epirrhemata) como la parte de la oración que se une al verbo y lo modifica. El griego tenía algunas categorías que no tiene el español (el dual, por ejemplo), y por lo tanto no tienen cabida en una descripción del español, pero por lo demás estamos frente a una tradición muy larga.

La tradición griega —los romanos simplemente la copiaban para el estudio del latín— consistía en tratar de meter en un cajón cada palabra por separado, asignándola a una categoría; vemos la misma tradición en español. Los autores aseguran que «detrás» es un adverbio en la oración «Póngalo **detrás** de ella», cuando la estructura parece indicar que «detrás» debe agruparse con «de» para formar una frase preposicional («detrás de»). Si aceptamos que cada palabra por separado tiene que pertenecer a alguna categoría, ¿cómo explicar una forma combinada como «tal vez»? Puesto que «vez» es un sustantivo, ¿será que «tal» es un adjetivo, ya que al modificar un sustantivo no puede ser un adverbio? En este caso, ¡«tal vez» sería una frase sustantiva! Pero, ¿qué modifica?

Si todo esto parece absurdo, igual de absurdo me parece que la enseñanza de la gramática de la lengua materna se limite al estudio de terminología que se convierte en un fin en sí. ¿Cuál es el niño sin deficiencias mentales en Costa Rica que conjugue mal los verbos «cantar», «beber» y «escribir»? En el último caso puede decir «escribido» (pero pronto corregirá este error) por tratarse de un verbo

con participio irregular y probablemente tendrá que aprender a identificar las formas con vosotros («¿Qué bebisteis vosotros ayer?») o las del futuro perfecto del subjuntivo («Nosotros hubiéremos cantado»). Si se pone al niño a conjugar estos verbos en sus tiempos, modos y voces, no es para enseñarle a conjugar, sino para enseñarle a hablar acerca de las conjugaciones; es decir, el objetivo es enseñarle terminología. Si el pueblo culto costarricense quiere que el fin de la enseñanza de la lengua materna sea el de aprender términos lingüísticos, que así sea, pero los profesores deben dejar de decir que están enseñando gramática y decir la verdad.

Sobre los verbos

1. Los autores de los fascículos definen el verbo así: «El verbo es la parte más variable de la oración que indica existencia, estado o acción». Lo menos que podemos pedir es que la información suministrada sea correcta. Veamos:

a. La existencia es un estado, razón por la cual no es necesaria la separación que hacen los autores (aunque tradicionalmente se haya hecho así).

b. Sin embargo, no es cierto que los verbos indican únicamente estados y acciones. Cuando se trata de un verbo de acción, alguien o algo **hace** algo. En estos casos decimos que hay un agente (o actor) que ejecuta la acción. En los siguientes ejemplos, vemos que no hay ninguna acción y que nadie ni nada hizo nada y, por lo tanto, no hay actor ni acción:

Recibí el cheque por correo.

El muchacho perdió el año en el colegio.

La oscuridad asustó a los niños.

Se secó la ropa en el sol.

Se ensanchó la carretera.

El rey heredó su título.

Cayó el gobierno de Somoza.

Subieron todos los precios.

Murió el presidente.

Todos estos son ejemplos de verbos de proceso simple. Compárense estas oraciones con las siguientes que sí indican acción a la vez que indican un proceso:

El perro enterró el hueso.

Los revolucionarios derrocaron a Somoza.

El rey otorgó un título.

Me mandaron el cheque por correo.

Los verbos de **proceso**, pues, se subdividen en dos categorías: los que indican acción y, como en los ejemplos antes citados, los que no indican acción.

2. Afirman los autores de los fascículos que los verbos admiten los siguientes accidentes gramaticales: tiempo, número, persona, modo y voz. Aquí encontramos la misma omisión que cometió Dionisio de Tracio hace dos mil años: olvidaron la existencia ubicua del aspecto.

Sin excepción, toda oración conjugada en español expresa tiempo y aspecto. Dionisio y sus seguidores no reconocieron el aspecto, pero sí notaron una multiplicidad de formas que no podían explicar recurriendo al tiempo. Entonces hablaron de «tiempos gramaticales» para diferenciarlos de los tres tiempos que hay en la naturaleza: el pasado, el presente y el futuro. Pero el español —como todas las lenguas del mundo— permite enfocar estos tres tiempos desde diferentes perspectivas, o aspectos. Hablar con algún detalle del aspecto en español ocuparía mucho espacio, pero doy al menos un ejemplo: si la diferencia entre «compra» y «compró» es de tiempo, la diferencia entre «compró» y «compraba» (y también «ha comprado», «hubo comprado» y «había comprado») es de aspecto. En cada caso el tiempo es pasado.

Hablar de «pretérito indefinido», «pretérito imperfecto», «pretérito perfecto», «pretérito pluscuamperfecto», «pretérito anterior», etc. no es decir absolutamente nada, pero sí puede llevar a errores si el que verdaderamente estudia a fondo el español trata de darle alguna consistencia al uso de estos términos. Por ejemplo, puede tratar de encontrar alguna relación entre el «pretérito imperfecto» («cantaba») y el «futuro imperfecto» («cantará»), ambos del indicativo, debido al uso de la palabra «imperfecto».

La práctica tradicional de designar como tiempos «perfectos» las conjugaciones con alguna forma de «haber» seguida por el participio pasado confunde porque no todas tienen esa designación. Así, tenemos el «condicional compuesto» («habría cantado») y el «pretérito anterior». Los autores dan como ejemplo del «pretérito anterior» la forma «ha cantado», pero esta forma debería designarse como «perfecto» si la conjugación con «haber» es el criterio. De hecho, si «ha cantado» es un pretérito perfecto, también lo es «hubo cantado» y si «hubo cantado» es un pretérito anterior, también lo es «ha cantado». Es más, el imponente (por su nombre) pretérito pluscuamperfecto («había cantado») es también tanto pretérito perfecto como pretérito anterior.

¿Qué puede entender un alumno con el uso de estos términos? El alumno puede saber que «pretérito» significa «pasado», pero ¿qué significan «indefinido» e «imperfecto»? y ¿cuál es la diferencia entre los dos términos? Si al estudiante se

le dice que «cantó» es ejemplo de un «pretérito indefinido» y «cantaba» es ejemplo de un «pretérito imperfecto», reconocerá «cantó» y «cantaba» porque ya conoce la lengua, pero no habrá aprendido nada más que unos términos nuevos. En cambio, si las designaciones no significan nada, lo mismo daría asignarles a las conjugaciones números, letras del alfabeto o cualquier nombre inventado al azar, que es lo que han hecho los que inventaron los nombres actuales. Realmente impresiona un nombre como «pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo»; es una lástima que el término no dé ninguna pista sobre lo que significa.

Si en lugar de simplemente repetir como una lora estos términos, el lector inteligente les busca alguna consistencia, saldrá decepcionado. Doy un ejemplo. Lo que los autores de los fascículos —y reconozco que no son ellos los responsables de los términos— llaman «pretérito indefinido» (por ejemplo «cantó») manifiesta un punto fijo en el pasado, mientras que lo que llaman «pretérito imperfecto» («cantaba») manifiesta un punto que avanza. Habría por lo menos consistencia si al primero se le designara como «pretérito definido» y al segundo «pretérito indefinido», o bien, que el primero fuera designado como «pretérito perfecto» y el segundo «pretérito imperfecto». («Perfecto» se refiere a un estado o proceso terminado mientras que «imperfecto» se refiere a un estado o proceso no terminado, o bien habitual o repetido). Esta última designación («pretérito imperfecto») naturalmente provocaría un conflicto debido a que ya existe un «pretérito perfecto» (en «ha cantado») aunque este término no tiene ninguna justificación excepto por la tradición. Lo que los autores llaman «futuro imperfecto» («cantará») es en realidad un «futuro perfecto». «Cantará» no es el futuro de «cantaba» sino de «cantó». El futuro de «cantaba» es la forma perifrástica «estará cantando». Compárense:

Cuando llegué, el hombre cantaba en el baño.

Cuando llegue, el hombre estará cantando en el baño.

La terminología misma debe ser significativa, aunque para esto sea necesario introducir cambios en la nomenclatura tradicional. Los así llamados «tiempos compuestos del indicativo» son combinaciones de tiempo y aspecto. Los términos con que se designan no significan nada y no dan siquiera idea de sus funciones. Si no confunden, es porque el que los memoriza conoce el idioma, pero no aportan nada a la comprensión de la manera cómo funcionan. Me pregunto si realmente en alguna parte de la enseñanza del español en las escuelas costarricenses los profesores enseñan cuáles son las funciones de todos estos «tiempos», o si

se limitan a enseñar los términos confiados en que como el estudiante ya habla el idioma las intuirá.

Me parece interesante el hecho de que en Costa Rica muchos expertos del idioma condenen como arcaísmo el uso del «vos» pero siguen propiciando la enseñanza de formas como las que los autores de los fascículos llaman el «futuro perfecto del subjuntivo». Me habría gustado ver algunos ejemplos, que el pueblo culto de Costa Rica aceptara como espontáneos, de oraciones con «hubiereis cantado», «hubiere bebido» o «hubieren escrito».

Si no se piensa nunca modernizar la enseñanza del español en Costa Rica, creo que lo menos que se puede hacer es darle reconocimiento oficial al inspirador de la enseñanza actual, el insigne educador griego, Dionisio de Tracia, del siglo I a. de C. Se nota la influencia —transmitida por medio del latín— cuando los autores afirman que el modo imperativo «sólo tiene una forma y se conjuga únicamente en segunda persona (tú, vosotros). Consiste en dar una orden». En latín clásico puede haber sido así, pero el español no es latín clásico. Tan imperativos son «Venga Ud.» y «Vengan Uds.» que «Ven tú» y «Venid vosotros» aunque la forma de los primeros coincida con la del subjuntivo. (¡Y no hablemos de «Vení vos»!). De acuerdo con esta afirmación, el español no cuenta con formas del imperativo negativo porque estas se expresan en el subjuntivo («No vengas», «No vengáis»). Si seguimos usando el latín de modelo para el estudio del español, pronto se nos estará enseñando cómo declinar los sustantivos y que «¡Oh, mesa!» es la manifestación del caso vocativo.

Sobre los sustantivos

Escriben los autores de los fascículos:

***Sustantivo común.** Es el nombre que damos a todas las personas, animales o cosas de la misma especie o clase. Ejemplos: pájaro, niño, pez. **sustantivo concreto.** Es el que usamos para designar seres u objetos que pueden ser percibidos por medio de los sentidos. Ejemplos: silla, comida, hoja.*

Creo que el estudio de la lengua materna debe consistir en algo más que simples clasificaciones. Sin embargo, si se insiste en hacerlas, deben tener algún sentido y deben basarse en algo. La clasificación del sustantivo que hacen los autores de los fascículos deja mucho que desear. Veamos. El que lea los fascículos difícilmente podrá distinguir entre el sustantivo «común» y el sustantivo «concreto». Los mismos autores no dan ejemplos del primero en oraciones. Pero,

¿realmente hay alguna base para hacer una diferencia entre sustantivos «comunes» y «concretos»? ¿El pájaro, el niño y el pez no pueden ser percibidos por medio de los sentidos? La «definición» que se hace de los sustantivos comunes si acaso permite adivinar lo que tienen en mente quienes la formulan. ¿Reconocerán los autores alguna diferencia funcional entre el uso de los sustantivos en los siguientes pares de oraciones?:

- a. *Los pájaros forman parte de un ecosistema.*
Esos pájaros son cuervos.
- b. *El niño pronto se convierte en adulto.*
El niño se tomó toda la leche.
- c. *El pez grande se come al pequeño.*
El pez grande se comió al pequeño.
- d. *La silla es un invento de la prehistoria.*
La silla se quebró.
- e. *Sin comida no podríamos vivir.*
Esa comida no me gustó.
- f. *La hoja del abeto cambia de color en invierno.*
Nació la primera hoja del árbol de la casa de enfrente.

Según las definiciones dadas, el sustantivo repetido en cada conjunto de oraciones sería «común» en el primer caso y «concreto» en el segundo. ¿No tendría más sentido decir que todos pertenecen a la categoría «común» (para distinguirlos de los nombres, o sustantivos, «propios»), pero que pueden desempeñar una **función** «específica» (la segunda oración de cada par) o una función «genérica» (la primera de cada par)?

Para romper con dos mil años de tradición, propongo una clasificación completamente diferente de los sustantivos. Puesto que no es la tradicional, y menos cuenta con el beneplácito de la Real Academia Española, con toda seguridad será blanco de ataques, si es que alguien se toma la molestia de verla. Pero, como dice don Alberto Cañas, si hemos de combatir la idiotización en la enseñanza, proponemos opciones a los contenidos tradicionales y opciones al pedagogismo tradicional con ideas nuevas, aunque sea para luego rechazarlas.

Tradicionalmente las clasificaciones se han basado en una mezcla subjetiva de definiciones sintácticas y semánticas. Para mayor objetividad, creo que las clasificaciones deben hacerse de acuerdo con un solo criterio, fuere el que fuere. Para la siguiente clasificación de los sustantivos propongo una base exclusivamente sintáctica y funcional.

Los siguientes son ejemplos de las categorías indicadas por los números en las casillas. Con el fin de hacer destacar la función, uso un mínimo de sustantivos diferentes:

1. *El huevo era caro.*
2. *Los huevos eran caros.*
3. *Compré un huevo en el mercado.*
4. *Compré huevos en el mercado. Compré unos huevos en el mercado. Compré una docena de huevos en el mercado.* (Esta categoría no admite el artículo definido pero admite contadores: «unos», «un kilo de...», etc.).
5. *El huevo es un buen alimento.*
El hombre es mortal. (El sustantivo en esta función no admite contador).
6. *Los huevos son un buen alimento.* El sustantivo en esta función no admite contador).
7. *No hay huevo que no se coma el zorro.* (El sustantivo no acepta artículo ni contador en esta función) Otro ejemplo: *No tengo idea.*
8. *El caviar está hecho de huevos de pescado.* (En esta categoría el sustantivo, **huevos**, no acepta artículo ni contador).
9. *El huevo (la sustancia) no se puede borrar de la alfombra. Compré el arroz en el mercado. A veces la gente habla mucho.*
10. *Tienes huevo en la corbata. Compré arroz en el mercado.* (Esta categoría no admite artículo, pero sí el uso de un contador: *Hay un poco de arroz en el mercado; Tienes una mancha de huevo en la corbata.*)
11. *El arroz es el ingrediente principal de la paella.* (En esta oración, «el arroz» es no contable, definido y genérico; «la paella» es contable, definida y genérica. «El arroz» es ejemplo de 11 en el cuadro, y «la paella» es ejemplo de 5.)
12. *No hay paella sin arroz.* («Arroz» es ejemplo de 12 y «paella» es ejemplo de 7.) Otro ejemplo: *Amor con amor se paga.*

Como se ve en los anteriores ejemplos, el mismo sustantivo puede entrar en varias categorías de acuerdo con su función.

La designación «sustantivo abstracto», definida sintácticamente, merece una

explicación. Se borra la distinción entre «específico» y «genérico» por cuanto nunca admite un contador (no es posible hablar de «un poquito de...»), y no muestra la diferencia singular/plural sin que se produzca un cambio en el sentido básico de la palabra. De acuerdo con esta clasificación, el sustantivo definido semánticamente como «abstracto» se define sintácticamente como simplemente «contable» si admite ser contado («muchas virtudes», «tres pecados», etc.) o como «no contable» si admite un contador pero no una forma en plural («un poco más de respeto», «mucho honestidad en la función pública», etc.). En estos casos, decimos que el sustantivo se ha «reificado» («re» significa «cosa»). Son ejemplos:

13. *Le cayó bien a Felipe el matrimonio.* (No parecería normal decir «Un poco de matrimonio le caería bien a su hermano». Hablar de «dos matrimonios» es cambiar el significado de la palabra.) Otros ejemplos:

Le cayó bien a Felipe el haberse casado.

La banca nacionalizada está en peligro.

La perfección es inalcanzable.

El descubrimiento de América se realizó en 1492.

El vaivén de las olas marea.

El escribir bien inmortalizó a Cervantes.

El alto al fuego no terminó con la guerra.

El (hecho de) que no haya sacado la lotería me estropeó el día.

14. *Conocerlo fue amarlo.*

Ver es creer.

No hay «pero» que valga.

En los primeros dos ejemplos (al igual que en varios de los ejemplos de la categoría anterior), una expresión verbal es sustantivada. En el último ejemplo, se ha sustantivado otra parte del discurso. Todos los demás sustantivos son nombres propios: inanimados («Europa, Alemania, París,» etc.) o animados («Carlos, Margarita, etc.)

No soy de los que creen que toda enseñanza debe ser exclusivamente utilitaria. La escuela no sólo debe preparar a los alumnos para ganarse la vida, también a disfrutar de aspectos culturales que den sentido a la vida y la hagan placentera. Creo que el estudio de cualquier cosa puede traer algún beneficio, aunque sólo sea para estirar un poco la mente. Así como en todas partes del mundo los seguidores del Islam estudian árabe porque era la lengua de Mahoma, hasta principios de este

siglo en algunas universidades europeas se estudiaba el arameo porque era la lengua de Cristo. Tal vez sería provechoso introducir cursos de arameo en la enseñanza costarricense. Hay mucho que se podría estudiar, pero ¿cómo fijar los límites dadas las limitaciones del cerebro humano? Creo que lo menos que se puede pedir es que la enseñanza tenga algún fin, y que lo que se enseñe esté de acuerdo con los hechos.

Cuentan que los ingleses eran los colonizadores europeos que más éxito tuvieron durante el siglo XIX porque la universidad inglesa no daba ninguna preparación que pudiera considerarse práctica. Al concentrarse los estudios en las lenguas clásicas, el latín y el griego, complementados algunas veces con el hebreo y el arameo, no se enseñaban teorías económicas ni nada más que pudiera ser considerado como práctico o útil. Los colonizadores entraban, por lo tanto, con la mente en blanco en cuanto a administración colonial se refiriera. Algunas personas afirman que por no tener esquemas teóricos para gobernar fue que tuvieron más éxito que las demás potencias coloniales. Tal era la aversión que sentían los ingleses por todo lo que fuera práctico, que el rector del Trinity College de la Universidad de Cambridge propuso en la década de 1820 que en esa universidad fuera prohibido enseñar en las clases de ciencia cualquier descubrimiento nuevo hasta que hubieran transcurrido por lo menos cien años. Los ingleses de la época estaban desilusionados ante el supuesto fracaso de la computadora que acababa de inventar Charles Babbage y que había ocasionado una pérdida de cinco mil libras al fisco inglés. En 1993 finalmente se construyó la computadora de acuerdo con las especificaciones originales y ¡funcionó! En la década de los 1940 el invento de Babbage ya había servido de modelo para las primeras computadoras.

No creo que en Costa Rica se llegue al extremo de dejar de estudiar cosas prácticas, pero creo que lo que se enseñe debe tener algún fin. No veo qué fin puede tener exigir que los alumnos aprendan de memoria listas y listas de meta-lenguaje (inclusive las clasificaciones que yo propongo arriba), a menos que sea para que sirvan de instrumento para estudios más profundos de la lengua. Pero las listas no deben ser el objetivo de la enseñanza. Las taxonomías son una absoluta necesidad en las ciencias naturales, pero, en el caso del estudio de la lengua materna sería de más provecho usar como texto una guía telefónica que las listas representadas en *Un encuentro con el lenguaje. Gramática en Acción*.

Postdata. En 1994 los autores de los fascículos publicaron una segunda parte. Continuaron el esquema anterior de enseñar términos y más términos. Lo que verdaderamente pinta el estado de la enseñanza de la lengua materna en Costa

Rica es la afirmación de los autores en el último fascículo: «Con este fascículo No. 12 completamos nuestro segundo libro de *Gramática en Acción*. En él están todos los temas de la sintaxis del español, que se estudian tanto en la escuela como en el colegio.» La tremenda y rica complejidad de la sintaxis del español se ha reducido a unos cuantos tipos de oraciones simples, complejas y subordinadas.

PASADO Y PRESENTE DE LA LEXICOGRAFÍA ESPAÑOLA EN COSTA RICA: ESTUDIOS DE LEXICOGRAFÍA HISPÁNICO-COSTARRICENSE

VÍCTOR MANUEL SÁNCHEZ CORRALES
Universidad de Costa Rica

Introducción

En el estudio «Lexicografía del español en Costa Rica, visión crítica», se presenta el estado de la cuestión relativa a esta disciplina, como antecedentes y justificación de un proyecto lexicográfico sobre el español en Costa Rica. En este trabajo el autor espera haber demostrado

el poco tecnicismo con que se han hecho, en términos generales, las obras lexicográficas costarricenses. Muchos trabajos muestran la erudición de buenos lectores y, al mismo tiempo, un desconocimiento de los principios fundamentales de la lexicografía¹

Por otra parte, la investigación lexicográfica en Hispanoamérica ha tenido un gran florecimiento a partir de los años setenta. En México, bajo la dirección de Luis Fernando Lara, tenemos el excelente e innovador proyecto del *Diccionario del español de México*, cuyo primer fruto es el *Diccionario básico del español de México*; en Chile, aparece el *Diccionario ejemplificado de chilenismos*, obra vasta y rigurosa de F. Morales P. y O. Quiroz M.; en Venezuela, la primera parte del *Diccionario de venezolanismos*, iniciado por Rosenblat y ahora bajo la dirección de María J. Tejera; en Argentina, Colombia y Uruguay, tenemos el *Nuevo diccionario de argentinismos*, el *Nuevo diccionario de colombianismos* y el *Diccionario*

¹ Víctor Manuel Sánchez Corrales, «Lexicografía del español en Costa Rica, visión crítica». *Revista de Filología y Lingüística* (Universidad de Costa Rica), XIV, 2 (1988):153-147-156

de uruguayismos, respectivamente, como tomos del *Nuevo diccionario de americanismos*, extenso proyecto creado y auspiciado por la Cátedra de lingüística aplicada (lenguas románicas) de la Universidad de Augsburgo, dirigido por Günther Haensch y Reinhold Werner.

El proyecto *Nuevo diccionario de americanismos* (NDA) en referencia consiste en la publicación por separado de una serie de diccionarios nacionales, pero elaborados a partir de una rigurosa unidad de principios y métodos lingüísticos y lexicográficos, para poder identificar, en estudios posteriores, el léxico panhispanoamericano y también la especificidad léxica de cada nación. Este proyecto se ejecuta en distintos países de Hispanoamérica y uno de ellos es Costa Rica, por medio de la Universidad de Costa Rica, la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura. Por Centroamérica también participan, en principio, El Salvador, Nicaragua y Honduras. Pero nuestro trabajo en la Universidad de Costa Rica va más allá de la elaboración de un diccionario de costarriqueñismos. En la década de 1970, con la introducción de otros paradigmas teóricos en las investigaciones lingüísticas de la Universidad de Costa Rica, se produce una apertura epistemológica: se escriben tesis y artículos sobre el español de Costa Rica, con un interés descriptivo y fundamentados en distintos marcos teóricos. Ahora la variación dialectal se va a analizar como tal y no como corruptelas de la lengua española.

En lexicografía, a partir del seminario dictado por el profesor Günther Haensch, de la Universidad de Augsburgo (I ciclo de 1987), se va a producir también un cambio muy importante en ese tipo de investigaciones: ante trabajos que mostraban la erudición de buenos lectores y, al mismo tiempo, un desconocimiento de los principios fundamentales de la lexicografía, tal como hemos dicho, ahora encontramos tesis de grado sobre algunos campos léxicos (maíz, caña de azúcar, léxico del guidismo y escultismo, también sobre el léxico de unidades pluriverbales, elementos léxicos diaintegrativos, etc.) bien organizadas tanto en su micro como macroestructura. Igualmente hay en ejecución un importante número de tesis sobre lexicografía.

Como diccionarios de lengua para el español de Costa Rica, de consulta actual, tenemos dos obras básicas: de Carlos Gagini, el *Diccionario de costarriqueñismos* (1918/1975), obra importantísima y muy a su punto de acuerdo con el estado de la ciencia en aquel momento; no obstante, carece de una aplicación rigurosa del método contrastivo. Más recientemente, Quesada publica el *Nuevo diccionario de costarriqueñismos* (1991), que constituye un valioso aporte a la descripción del léxico del español actual en Costa Rica; pero, al igual que el caso anterior, la obra falla en la organización interna del artículo, en las marcas

geográficas, sociales, actitud del hablante e inclusive en las gramaticales. Veamos un ejemplo:

«cabrón adj. Alcahuete, consentidor. Registrada en el cantón de Acosta».

Es evidente que el vocablo *cabrón* puede ser también un sustantivo; que el haber sido registrada en Acosta no nos da información sobre su distribución geográfica; que la definición se hizo por sinónimos, práctica no recomendada en lexicografía; que, por otra parte, no presenta información alguna sobre el nivel de lengua al que pertenece. Ante tal estado de cosas, la Escuela de Filología, por medio de quien les habla, en junio de 1991, ha inscrito ante la Vicerrectoría de Investigación el proyecto *Estudios de lexicografía hispánico-costarricense. Nuevo diccionario del español de Costa Rica*; pero, en realidad, la gestación de la idea y el inicio de la recolección de materiales se remontan a los primeros años de la década de 1980. Sánchez plantea la imperiosa necesidad de trabajar en un diccionario que recoja representativamente la realidad léxica del español en el país e informa que trabaja en ello².

Estudios de lexicografía hispánico-costarricense

A. Objetivos

Generales:

- a. Revisar críticamente los trabajos lexicográficos sobre el español de Costa Rica, publicados hasta el presente.
- b. Ofrecer un corpus léxico actual del español utilizado en el país, en calidad de lengua nacional, con sus distintas variedades o registros: escrito, oral, culto, coloquial, urbano, rural, regional, etc.
- c. Empezar una imperiosa tarea de investigación en dos sentidos: un nuevo diccionario contrastivo y un diccionario de uso.
- d. Dotar a la Universidad de Costa Rica de un fichero léxico sobre el español de Costa Rica, con el fin de que el diccionario sea publicado periódicamente.
- e. Formar un equipo permanente de lexicógrafos, responsable de llevar a cabo esta tarea.

2. Víctor Ml. Sánchez, «Estudios en Costa Rica sobre lengua castellana: de Gagini a Agüero». *Revista de Filología y Lingüística* (Universidad de Costa Rica). XII, 1 (1986) 125-132.

Objetivos específicos

- a. Recoger el corpus léxico en fichas.
- b. Proveer de marcas gramaticales, geográficas, sociales, actitud del hablante, temporalidad, campo conceptual o de estilos, además de la definición a cada una de las unidades léxicas del diccionario, con el fin de presentar la realidad léxica del español de Costa Rica.
- c. Redactar los artículos del diccionario (primer enunciado y definición propia o definición impropia).
- d. Contrastar los artículos del inventario lexicográfico. Este procedimiento constituye el filtro fundamental del Nuevo Diccionario del Español de Costa Rica (NDECR) con el fin de que esta obra sea contrastiva.
- e. Elaborar el diccionario de uso del español en Costa Rica, que se llamaría *Diccionario del Español en Costa Rica* (DECR), con dos versiones: un diccionario básico, de apoyo a la educación primaria y secundaria costarricenses, que se llamaría *Diccionario básico escolar del español de Costa Rica* (DBECR), y otro, más extenso, de uso general, por excelencia.
- f. Elaborar un diccionario contrastivo del español en Costa Rica, que se llamaría *Nuevo diccionario del español de Costa Rica* (NDECR), cuya especificidad geográfica es respecto del español peninsular.
- g. Publicar esas obras: DECR, DBECR (básico) y NDECR.
- h. Revisar periódicamente esas obras, para su reedición quinquenal actualizada.

B. Marco teórico

Para esta investigación lexicográfica del español en Costa Rica, se tomaron los supuestos teóricos esbozados por Günther Haensch y otros³. Por otra parte, se recurrió a algunos postulados de Ignacio Ahumada Lara y Manuel Seco⁴.

Aspectos teóricos en la elaboración del diccionario

Para la selección de entradas hay cuatro criterios que son decisivos en esta etapa, tres de ellos, externos:

- . finalidad de la obra, ya sea descriptiva, normativa, etc.
- . el grupo de usuarios al que va destinado (especialistas, traductores, alumnos de bachillerato, público culto, etc.).

3. Günther Haensch y otros, *La lexicografía, de la lingüística teórica a la lexicografía práctica* (Gredos, 1987).

4. Ignacio Ahumada Lara, *Aspectos de lexicografía teórica* (Universidad de Granada, 1989); Manuel Seco, *Estudios de lexicografía española* (Paraninfo, S. A., 1987).

extensión.

Con base en estos criterios externos, se establecieron las diferencias entre cada una de las obras lexicográficas que se están elaborando: DBECR, DECR, NDECR.

Además, existe un criterio interno que corresponde al método de selección de unidades léxicas según los siguientes principios lingüísticos:

la frecuencia de uso,

la llamada disponibilidad de las unidades léxicas, y

la diferenciación frente a un sistema de referencia, en el caso del diccionario contrastivo.

La selección de entradas para un diccionario se hará, en la mayoría de los casos, en primer lugar según el criterio de frecuencia. Esta se puede determinar por el análisis estadístico de un corpus, completado por encuestas orales, aunque también se sabe hasta qué punto un análisis estadístico puede llegar a presentar situaciones de solución imposible para la lexicografía. El análisis estadístico de las palabras recogidas en un corpus nos dirá qué palabras se usan con la frecuencia suficiente para incluirlas en un diccionario, especialmente en el caso de neologismos y tecnicismos. En relación con otros vocablos que tienen un bajo índice de frecuencia según el corpus, pueden surgir dudas sobre si deben ser incorporadas o no al diccionario. En este caso, habrá que echar mano de otros criterios como la repartición de unidades léxicas en los diferentes textos aprovechados. También se ha introducido el criterio de la disponibilidad, es decir, el recurrir a la selección convencional de cierto número de palabras de las se considera que forman parte del discurso de hablantes en una situación tipo. Estas se determinan mediante una encuesta sociolingüística y psicolingüística.

El principio de contrastividad es el procedimiento más importante para apreciar la disparidad entre el uso lingüístico de la Península Ibérica y de Costa Rica y seleccionar el lexicón del *Nuevo diccionario del español de Costa Rica*. El inventario lexicográfico de esta obra comprende: *a.* vocablos con significante y significado ausentes del español peninsular: cubá, quioro, diay; *b.* vocablos con significante distinto en el español peninsular, pero con igual significado; papa/patata; saco/americana; lavatorio/lavabo; *c.* vocablos con igual significante en el español peninsular, pero con distinto significado: zorro, comida, invierno y *d.* vocablos que se distinguen solamente por las reglas de uso: tú, usted. La contrastividad se señala por medio de una simbología. El diccionario registra también unidades pluriverbales como jalarse una torta, mata de chayote, hacerse el ruso, darle agua a los caites, amarrar el perro, cuya entrada al *Diccionario* se hace fundamentalmente según criterio gramatical.

La información sobre la palabra-entrada se divide en dos vertientes: una que se refiere a esa unidad léxica en cuanto signo (primer enunciado), y la otra, que se refiere al contenido de la misma (segundo enunciado). En el primer enunciado se incluye una información dispersa sobre el signo lingüístico como tal y otras informaciones pertinentes. Comúnmente, las noticias incluidas son: *a.* categoría gramatical de la voz, *b.* época de vigencia de la palabra, *c.* límites geográficos, *d.* campo de saber, *e.* niveles de uso, *f.* particularidades de colocación, *g.* explicación de las transiciones semánticas por medio de abreviaturas (por ejemplo, *fig.*, *por ext.*, *irón.*). Esta información está sometida a una normalización muy rígida que hace que cada una ocupe un lugar fijo en el artículo. Los criterios para la formalización son tomados por el equipo de lexicógrafos, los cuales los expondrán con claridad en cada una de las obras realizadas, con el fin de ayudar al usuario en el manejo y utilización de los diccionarios.

El segundo enunciado consiste en la definición del contenido de la palabra-entrada. Esta definición se fundamenta en dos principios básicos: la ley de la sinonimia por paráfrasis y el principio de sustituibilidad. La ley de la sinonimia persigue que la definición sea en realidad un sinónimo de lo definido. Pocas veces esta sinonimia es absoluta y ni aun completa; en realidad, lo que se persigue es una aproximación, una tendencia a la igualdad. La validez de esta se comprueba por medio del principio de sustituibilidad, el cual consiste en que el sentido objetivo de la palabra-entrada no se altere al ser sustituido por el enunciado definidor.

En algunos casos, el principio de sinonimia no puede ser aplicado, por ejemplo, en la definición de interjecciones y palabras gramaticales, lo cual genera la distinción entre definición propia y definición impropia. La definición propia es una descripción en metalengua de contenido, aplicable sobre todo a los nombres y a la inmensa mayoría de los adjetivos, verbos y adverbios. La definición impropia es una explicación en metalengua de signo, empleada al definir las interjecciones y palabras gramaticales —preposiciones, conjunciones, pronombres, artículos— y también ciertos adverbios, adjetivos y verbos. La diferencia más externa entre un tipo de definición y otro es que en los primeros rige el principio de sustituibilidad.

C. Procedimiento y metodología

La elaboración de los diccionarios ha comprendido, por regla general, cinco fases:

- a. recolección de los materiales procedentes de las más diversas fuentes, generalmente en forma de fichas, y con la ayuda de computadoras.

- b. revisión de los materiales obtenidos y, en su caso, ampliación de la información, por encuesta telefónica.
- c. selección definitiva de entradas.
- d. redacción del manuscrito.
- e. impresión o reproducción por otros medios técnicos.

En cuanto al *Diccionario de uso*, para el proceso de selección de entradas es indispensable el análisis estadístico. Para este efecto, se tomarán en cuenta las orientaciones teórico-metodológicas de Luis Fernando Lara⁵. Por medio del análisis estadístico se pretende establecer un corpus de datos del cual se puede obtener:

- 1. un número elevado de vocablos que puedan constituir la mayor parte de las entradas de los diccionarios,
- 2. un criterio imparcial de selección de los vocablos, y
- 3. un punto de referencia que permita detectar los usos diferentes de los vocablos en la sociedad costarricense. Veamos algunos ejemplos:

puta *sust/adj coloq* Persona o cosa que causa penalidades. *Obs:* Como adjetivo, precede inmediatamente al sustantivo y siempre tiene la vocal *a* como temática, como por ejemplo en *puta vida, puta carro, putas llaves, putas aguaceros*; como sustantivo, puede ir precedido por un determinante: *ese puta, esos putas*. * ¡a la ~! *coloq* Fórmula que refleja sorpresa o enojo.

putada *f coloq* Asunto, cosa. * dejarse de ~s a. *coloq* Cesar de molestar, de causar impertinencias. _ b. *coloq* Restarle alguien importancia a una cosa que no le permite actuar según sus deseos.

putada: darle una ~ a alg. *coloq* Reprender severamente a una persona, con palabras duras, por algo que se ha hecho incorrectamente. __llevarse alg. una ~ *coloq* Ser reprendido severamente, con palabras duras, por algo que ha hecho mal.

putear v tr *coloq* Reprender severamente a alguien con palabras duras, por algo que ha hecho incorrectamente.

puto *sust/adj coloq* Hombre que es muy aficionado a esta e intimar con mujeres. *Obs:* Como adjetivo se usa pospuesto al sustantivo y puede haber

⁵ Luis F. Lara, *Investigaciones lingüísticas en lexicografía* (El Colegio de México 1979).

otras palabras interpuestas (ese hombre tan puto); en la acepción anterior siempre es masculino.

gallina *f coloq* Persona cobarde. * cantarle la ~ a alg. *coloq* Ejercer la autoridad »la mujer« sobre »el marido«. __ comerle ~ a alg. *coloq* Tenerle miedo a alguien.

D. Importancia de la investigación

La presente investigación lexicográfica tiene repercusiones efectivas en diferentes áreas del quehacer universitario y nacional. Una empresa con estas características se hace necesaria ante la escasez de trabajos científicos actualizados en este campo del conocimiento.

1. Docencia

Un trabajo lexicográfico nacional integrado proveería al sistema educativo de una eficaz herramienta de consulta para el conocimiento y dominio de la lengua española. Se podría esperar un mejoramiento en las destrezas de utilización del español, ya que las obras generadas durante este proyecto partirán de un estudio exhaustivo de los mismos usos lingüísticos que competen a los usuarios. Además, con estos diccionarios se beneficiarán todos los niveles del proceso educativo costarricense, a saber: el primario, el secundario y los estudios superiores.

La difusión de estas obras entre maestros y profesores conducirá a establecer, en el ambiente educativo, una norma de escritura para los xenismos acorde con la fonética del español de Costa Rica, al igual que permitirá un criterio más objetivo sobre el uso de ciertos vocablos y redundará en un enseñanza menos prejuiciada con respecto a las variedades no prestigiosas.

2. Investigación

Una obra de esta naturaleza se convertirá en un libro de consulta obligatoria para la elaboración de investigaciones a nivel de grado, posgrado o de otros estudios que versen sobre aspectos de lexicografía hispanoamericana. Y en general constituirá una obra de consulta para filólogos, sociólogos, historiadores, abogados, tribunales y otras esferas gubernamentales, para que se aprehenda la lengua en su realidad histórico-social y así se dilucidan adecuadamente los mensajes de los textos.

3. Acción social

La extensión social de la Universidad por medio de estas obras tendrá un alcance inimaginable porque afectará, como ya se ha dicho, no sólo las políticas idiomáticas del sistema educativo costarricense, sino que difundirá la norma lingüística nacional, despertando así un sentimiento de lealtad lingüística a su idiosincrasia. Esta norma lingüística, por tanto, no será considerada como un vicio de lenguaje, sino como un registro más de iguales condiciones a normas tales como la mexicana, la argentina, la peninsular, etc.

El documento de los usos lingüísticos costarricenses, vertido en obras lexicográficas, conducirá a una mejor apreciación de la identidad nacional: nuestras distintas variedades idiomáticas encarnan los valores, sentimientos, creencias y esperanzas de una cultura propiamente costarricense. Por tal razón, los beneficiarios de esta labor serán todos los costarricenses. Quizá sea éste el principal valor y fundamental contribución de los diferentes diccionarios sobre el español de Costa Rica.

4. Políticas nacionales y universitarias de investigación

El conocimiento científico y objetivo del léxico costarricense obligará la revisión de las políticas idiomáticas de la enseñanza costarricense.

En el nivel institucional, el proyecto permite la consolidación de un grupo de investigadores especializados en lexicografía con tareas permanentes, e internacionalmente, vincula investigaciones de la Universidad de Costa Rica a proyectos de interés y realización panhispanoamericanos.

LA PUNTUACIÓN EN EL TEXTO¹

L. GASTÓN GAÍNZA

El idioma, la lengua y la escritura

La comunicación verbal, cuyas ventajas en la economía semiótica de la interacción comunicativa han sido puestas de relieve por distintos tratadistas, investigadores y teóricos, se instaura en las diversas comunidades que han existido y existen, por intermedio de un idioma, palabra proveniente del latín tardío, originada en el griego *idíoma* ('carácter propio de alguien; particularidad de estilo'), derivado, no por casualidad, de *ídios*: 'propio, peculiar'², un adjetivo que se halla inserto en el campo semántico de los contradictorios componentes de la identidad social.

Los más remotos datos aportados por el estudio del desarrollo de la comunicación verbal humana, señalan que, en su origen, los idiomas son elaboraciones sistémicas fonoacústicas; esto es, que el sentido en que se funda la discriminación asertiva del reconocimiento es el oído o, lo que es lo mismo desde otra perspectiva, que la materia significativa de los enunciados o alocuciones es fónica. La escritura es un proceso de producción sígnica que aparece tardíamente en el desarrollo de la civilización, como intento de fijar enunciados cuya naturaleza fónica —«las aladas palabras», en el decir de Homero— hacía efímeros y únicos.

La adquisición de las capacidades y las destrezas supuestas en las prácticas significantes idiomáticas, es una de las dimensiones de la programación social de los comportamientos semióticos que se efectúa en la reproducción social³. Establecida en un eje de opuestos cuya matriz es el reconocimiento o su contrario, la adquisición paulatina de la capacidad de reconocer enunciados genera, de

-
1. En este trabajo resumo la experiencia adquirida en los cursos dictados para los estudiantes del Plan de Licenciatura en Traducción, de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, de la Universidad Nacional.
 2. J. Corominas, *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*, II (Gredos, 1974) 986.
 3. Ferruccio Rossi-Landi, *Ideología* (1973, edición en español: Istmo, 1980) 63-91.

manera dialéctica, la de producirlos. Esa praxis se ordena en la conciencia como un complejo sistema de «presencia / ausencia» de componentes sígnicos pertenecientes a diversos niveles de manifestación.

Las capacidades y las destrezas enunciativas de cada uno de los miembros de una comunidad idiomática cualquiera, se internalizan como un «sistema-psi-cofísico-histórico-de-intercambio-semiótico-verbal-fonoacústico». Esto significa que los individuos acceden a la naturaleza y realidad del idioma de su comunidad a partir de prácticas significantes sonoras y, por lo mismo, auditivas.

En un estadio evolutivo superior, la producción de la escritura hace que ese individuo, descrito como un complejo sistema de intercambio fonoacústico, acceda al nivel de la comunicación grafovisual, surgido originariamente como proceso de traducción de la fonía a la grafía, aunque independiente desde su origen y en su evolución sistémica por la distinta naturaleza de la materia sensible con que se manifiesta. No es casual que la adquisición de las capacidades y destrezas de la escritura se efectúe en el proceso de alfabetización, cuando el individuo ya posee la lengua. El presente trabajo intenta contribuir a tal proceso.

El sistema sígnico verbal fonoacústico se denomina «lengua»; el grafovisual, «escritura». Coligados por su naturaleza verbal, ambos poseen las capacidades de esa condición semiótica: traducibilidad, conducción modelizante, doble articulación, doble dimensión semántica y funcionalidad plena⁴. La materia significativa que respectivamente los manifiesta es, por su parte, la base de su diferencia. Con todo, la condición originalmente ancilar de la escritura mantiene su vigencia en la permanente búsqueda de transcripción de la relevancia distintiva que desempeñan en la lengua las inflexiones y sus matices tonales.

La escritura y la doble articulación del lenguaje verbal

La argamasa fundamental de la materia grafémica está constituida, desde los orígenes de la escritura, por rayas, líneas y trazos que, en los inicios, transcriben la primera articulación del lenguaje verbal (la del significado) y presentan, por lo mismo, una estrecha relación de dependencia entre el signo y su referente, manifiesta en el carácter icónico de ese tipo de traducción. La atención dispensada a la segunda articulación del lenguaje verbal (la del significante), motivó un proceso de abstracción que, pasando por la representación gráfica de la sílaba, hizo posible asignar grafemas a entidades fónicas más simples⁵. En la historia, este

4. Ver Gastón Gaínza, «La productividad semiótica de los sistemas verbales», *I Congreso Nacional de Filología, Lingüística y Literatura* (Universidad de Costa Rica, 1986) 153-158.

5. La correspondencia entre grafema y fonema sigue siendo un desiderátum hasta ahora compensado por el uso de los signos diacríticos.

último tipo se conoce con el nombre de escritura «alfabética», cuyo objetivo, nunca logrado satisfactoriamente, ha sido hacer coincidir cada letra o grafema con un fonema de la lengua.

La escritura castellana es un ejemplo; últimamente su historia se vio conmocionada porque la Unión Europea intentó que España renunciase al grafema «ñ», correspondiente al fonema nasal palatal de la lengua, para adecuarse a las conveniencias técnico-comerciales de la computación. La defensa del grafema tuvo tanto éxito, que no sólo se ha conservado como letra capitular del diccionario oficial, sino que su tilde accedió a la condición de emblema en el logo que caracteriza la presidencia de la Unión Europea que el Estado español ejerce en la actualidad. No sucedió así, en cambio, con los grupos grafémicos «ch» y «ll» que perdieron su autonomía capitular en el diccionario aunque corresponden a fonemas de la lengua⁶; desde el punto de vista de la escritura, cada uno de ellos se representa con dos dígitos y, por tanto, ocupa dos posiciones o espacios escriturales que, para las leyes de la economía computacional, corresponden a dos letras. Esto ilustra la tensión que existe entre la lengua y la escritura llamada «alfabética».

Aunque hasta aquí he usado los términos «grafema» y «letra» casi como sinónimos, estableceré la diferencia de sus respectivas significaciones para abordar la cuestión central de mi trabajo. Grafema es toda señal de la escritura; letra, en cambio, es un tipo específico de grafemas. Los llamados «signos de puntuación» —denominación, por lo demás, equívoca— corresponden a otros tipos de grafemas. No obstante su nombre, entre los grafemas hay también señales de no-escritura; esto es, espacios llamados comúnmente «en blanco», que contrastan con los «escritos»: es el caso de la sangría y de la separación de palabras, por ejemplo.

El estudio de las señales (que no signos) de puntuación, exige tener en cuenta tres dimensiones semióticas de la comunicación verbal: a. la función distintiva de las inflexiones de los enunciados lingüísticos o, lo que es lo mismo, el comportamiento significante de la entonación; b. la tensión deíctica en que se funda la autonomía sintáctica, y c. la relación del enunciado con el discurso ajeno.

La creciente atención que se ha puesto en la entonación lingüística —manifiesta en el desarrollo de la entonología, la disciplina que la estudia—, ha sido motivada por el despliegue de la lingüística del texto. Esta teoría de los lenguajes verbales se distingue, como se sabe, por centrar su estudio en las macroestructuras: los géneros discursivos, el texto y sus segmentos y el discurso ajeno.

6. «Ch» corresponde al fonema consonántico africado palatal sordo de vigencia panhispánica; «ll», en cambio, a un fonema líquido palatal que se conserva sólo en unos pocos dialectos del castellano actual.

La entonación configura la puesta en texto de los enunciados verbales orales. Los estudios fonéticos tradicionales reconocieron el valor distintivo de los tonemas, esas inflexiones que, a partir del último acento del grupo fónico, preceden la pausa o silencio. El comportamiento de la entonación en esos segmentos permite reconocer el límite del acto enunciativo y, a la vez, su carácter asertivo o interrogante. Es decir, que el auditor aprende, en virtud del tonema del enunciado del emisor, por una parte, que este ha dejado de usar la palabra, y, por otra, si su alocución demanda o no una respuesta, entre otros matices comunicativos.

La escritura ha traducido ese comportamiento tonal con la señal llamada «punto» y el subsecuente cambio de renglón llamado «aparte». Al igual que acontece en el coloquio, en el que cada participante calla cuando otro habla y, a su vez, habla cuando la señal fónica del que estaba haciendo uso de la palabra le indica que ha dejado de hacerlo, el texto escrito se segmenta en párrafos; éstos pueden asumirse, por consiguiente, como cada una de las intervenciones de los participantes en una conversación o en otra cualquiera actividad coloquial que, en su estructura global, equivale a un texto⁷.

Al término del párrafo, por tanto, se usa el punto en cualquiera de sus manifestaciones según el sentido de lo enunciado: simple (.), interrogativo (?), admirativo (!), doble (:) o suspensivos (...). En la escritura castellana, asimismo, la combinación del punto con las señales interrogativa y admirativa exige su presencia al inicio y al final del respectivo enunciado, a diferencia de lo que sucede en otras escrituras.

El punto se usa también dentro del párrafo sin que suponga cambio de renglón; por eso, cuando alguien le dicta a otra persona identifica este punto con la expresión «y seguido», correlato opuesto de «punto aparte». Este empleo de todas las variantes del punto lo pone a competir con las otras señales de puntuación: la coma (,), el punto y coma (;), los paréntesis () [], el guión (-) y la raya (—)⁸.

La codificación del uso de estas señales al interior del párrafo está regida en castellano por las reglas de la combinación, que estudia la sintaxis. En consecuencia, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje del uso de las señales de puntuación en la escritura sea eficaz, hay que desarrollarlo a partir de la categoría de 'autonomía sintáctica', en que se funda la de 'relación'.

7. Ver Mijaíl Bajtín, *Estética de la creación verbal* (edición en español: Siglo XXI, traducción de Tatiana Bubnova, 1982) 261.

8. Real Academia Española, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (Espasa-Calpe, 2a reimpr., 1973) 146.

La autonomía sintáctica en castellano es la expansión de la capacidad deíctica o mostrativa de todo formante verbal. La tensión entre deixis y representación del verbo castellano, materializada en la diferencia entre la raíz y los morfemas del lexema verbal, le confiere el rol de eje sintáctico de la autonomía, en torno del cual se disponen las otras impleciones semánticas del sintagma oracional. En este sentido, el verbo es el formante forzoso del sintagma y, por consiguiente, los otros formantes (sujeto y complementos) son eventuales. La naturaleza de las relaciones entre estos y el formante verbal se ajusta al principio de la determinación que en la relación entre lexemas se expresa como el conjunto: 'determinado-determinante'. La relación entre sujeto y verbo es de solidaridad; entre verbo y complementos, determinación⁹.

La relación que se establece entre sintagmas oracionales —esto es, entre estructuras sintácticamente autónomas—, como se sabe, admite dos posibilidades: la de parataxis o la de hipotaxis; esta última se define como la de determinación, pues se produce cuando un sintagma oracional es uno de los formantes eventuales o forma parte de uno de ellos, en relación con un formante verbal. La gramática tradicional ha estudiado estos problemas en la sintaxis de la oración compuesta; la hipotaxis corresponde a la subordinación oracional. La parataxis es la relación entre sintagmas oracionales plenamente autónomos; ninguno de ellos forma parte de la estructura de otro. Se trata en este caso de la llamada tradicionalmente coordinación oracional. La sustitución terminológica no es mero capricho; obedece a razones teórico-metodológicas.

Pues bien, el carácter de las relaciones sintagmáticas se manifiesta en las inflexiones de la enunciación oral y, en consecuencia, exige su manifestación en la escritura del párrafo, donde el uso de todas las variantes del punto se rige por la autonomía sintáctica; esto es, puede separar diversas formas de relación paratáctica. Por tanto, no procede usarlo para separar formantes de un mismo sintagma oracional. Conviene tener presente que la función relacional de las señales de puntuación es simultáneamente de unión y separación, de vínculo y disyunción en la dialéctica de su valor significativa.

El punto y coma es una señal de puntuación equivalente al punto; sin embargo, la diferencia con éste —materializada en la coma con que se combina y que no por casualidad está dispuesta al nivel del renglón—, supone un matiz de gradación menor que la que manifiesta el punto en la separación-unión entre sintagmas

9. La relación de «solidaridad» es aquella en que se neutraliza la de «determinación». Para una visión más demorada de la categoría de autonomía sintáctica, ver Gastón Gaínza, «La mostración lingüística y la autonomía sintáctica», *Revista de Filología y Lingüística* (Universidad de Costa Rica), I, I (1975) 45-53.

oracionales paratácticos; esto quiere decir que los emisores podemos diferenciar el grado de sometimiento al sentido global del párrafo que tienen los sintagmas oracionales que lo constituyen, cuya respectiva autonomía sintáctica en unos casos puede ser más o menos significativa para el acto de la enunciación.

Escapa al propósito de estas notas hacer una descripción exhaustiva y pormenorizada del uso de las diversas señales de puntuación. He creído más útil enfocar las dimensiones sintácticas sobre cuya base se funda el empleo de aquéllas, como he debido hacerlo en los cursos que dicto para la Licenciatura en Traducción. Sin perjuicio del valor prescriptivo de las gramáticas escolares, es necesario entender y aprender por qué y en qué condición se deben usar; esto supone abordar los problemas de las relaciones sintácticas del enunciado con criterios y categorías de análisis productivos.

Las normas académicas para el uso de las señales de puntuación son, en general, útiles; sin embargo, tienen el inconveniente de remitir a estructuras cuyo criterio de identificación y la nomenclatura con que se las distingue son deudores de un análisis más lógico que lingüístico, que privilegia las relaciones semánticas de la dimensión representativa en menoscabo del importante rol que cumple la deíctica en esta materia. Esto origina una tendencia a aprender de memoria las reglas de la puntuación, en vez de asumirlas en función del carácter sintáctico de las relaciones (de unión-separación) que establecen.

En relación con lo dicho, no quisiese concluir sin referirme a la categoría de 'discurso ajeno', indispensable para explicar y proponer normas del uso de comillas, raya y paréntesis rectangulares.

El discurso ajeno puede disponerse entre comillas, las que instauran de ese modo un espacio cuya puntuación, si la posee, depende de ese emisor citado y no del emisor del texto; a su vez, la puntuación del emisor del texto debe disponerse fuera del espacio de alteridad creado por las comillas. Sin embargo, en la escritura inglesa, por ejemplo, la señal que usa el emisor del texto se pone antes del cierre de comillas. La alteridad del espacio configurado entre las comillas exige, a su vez, que la eventual intervención del emisor del texto en su interior se marque mediante los paréntesis rectangulares.

Por otra parte, el discurso de los personajes de una narración se considera ajeno al del narrador, por lo que suele anteponérsele una raya sin necesidad de emplear comillas. La raya permite también interpolar en el discurso del personaje el del narrador. Estos recursos son aprendidos en la programación social de la lectura de libros convencionales; la de las tiras cómicas, usa procedimientos bastante diferentes.

Como se ha visto, el acceso al uso de las señales de puntuación debe facilitarse con las explicaciones que hace posible la descripción sintáctica del idioma. Para este fin, los aportes teórico-metodológicos desarrollados en relación con el estudio de los géneros discursivos, del texto y del discurso ajeno constituyen una contribución indispensable de alto rendimiento y productividad.

CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE EL ESTUDIO DE LAS FORMAS DE TRATAMIENTO EN COSTA RICA

MIGUEL ÁNGEL QUESADA PACHECO
Universidad de Costa Rica

1. Antecedentes

Los estudios que se han llevado a cabo en Costa Rica sobre las formas de tratamiento siempre han partido de la base del español estándar, en la cual se considera únicamente y como fundamental la oposición distancia-solidaridad-poder (siguiendo la terminología de Brown y Gilmar¹), para explicar los fenómenos². De la consulta de los autores citados se puede inferir que ha habido dos patrones de tratamiento en Costa Rica³:

PATRON 1	PATRON 2
<p style="margin: 0;">poder distancia</p> <p style="margin: 0; text-align: center;">solidaridad</p>	<p style="margin: 0;">poder distancia</p> <p style="margin: 0; text-align: center;">solidaridad</p>
<p style="margin: 0;">vos usted</p> <p style="margin: 0; text-align: center;">vos</p> <p style="margin: 0;">usted</p>	<p style="margin: 0;">usted usted</p> <p style="margin: 0; text-align: center;">usted</p> <p style="margin: 0;">usted</p>

1 Roger Brown y A. Gilmar, *Readings in the Sociology of Language* (Mouton, 1975).
 2 Arturo Agüero, *El español de América y Costa Rica* (San José: Lehmann 1962); Víctor Manuel Arroyo, *El habla popular en la literatura costarricense* (Universidad de Costa Rica, 1971); Carlos Vargas D., «El uso de los pronombres «vos» y «usted» en Costa Rica», *Revista de Ciencias Sociales*, 8 (1975): 8-30; Sonia Mathiew y Carlos Palma, *El tratamiento en dos comunidades costarricenses* (tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica, 1980); Miguel Angel Quesada Pacheco, *Análisis sociológico lin-*

En el patrón 1 el hablante refleja la oposición poder-distancia-solidaridad mediante los pronombres *usted* y *vos*, mientras que en el patrón 2 hay una neutralización en la dicotomía, y el empleo de la forma *usted* es general. Es lo que se conoce como *ustedeo*.

2. ¿Qué ocurre en Costa Rica y en otros países?

Los patrones anteriores no tienen nada de particular dentro del ámbito hispanoamericano. Como es sabido, hay zonas *ustedeantes* en Colombia, por ejemplo, y muchas otras mantienen las diferencias del patrón 1, aunque con la variante *tú/usted*, como es el caso de México, Chile, Perú, Puerto Rico, Venezuela y otros⁴. Lo verdaderamente particular de Costa Rica es que los dos patrones coexisten y conviven mutuamente e interfieren uno en el otro, hasta dentro del mismo hablante. Esto explica por qué un costarricense salta de una forma de tratamiento a otra dentro de una misma situación social, dentro de un mismo discurso y con el mismo interlocutor, cosa que a los usuarios coherentes del patrón 1, especialmente a los extranjeros, les llama la atención y a veces hasta les choca. Por supuesto, hay casos en que se emplea solo un patrón (o se es *ustedeante* o se mantienen las relaciones de distanciamiento y solidaridad marcándolas con *usted* y *vos* respectivamente), pero estos casos al parecer no están condicionados geográficamente, sino más bien idiolectalmente o por tradición familiar⁵.

En otras palabras, la elección entre una forma de tratamiento u otra en Costa Rica no parece estar única y exclusivamente condicionada por factores sociales, como sucede en México, España, Francia, Italia o Alemania. En estos países, y

gilitico del español de San Gabriel, Monterrey y La Legua de Aserri. (tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica, 1981); Yamileth Solano, *Formas de tratamiento diádico en el ambiente escolar de San Ramón* (tesis de maestría, Universidad de Costa Rica, 1985); María del Carmen Mora, *Estudio comparativo sobre el tratamiento pronominal diádico entre dos regiones de Costa Rica: Guanacaste y el Valle Central* (tesis de licenciatura, Universidad Nacional, 1989); Terje Leraand, *Las formas de tratamiento en estudiantes universitarios de San José, Costa Rica* (tesis de maestría, Universidad de Bergen, 1995).

3. No he incluido el pronombre *tú* en esta comunicación por ser de reciente aparición en la lengua hablada de Costa Rica. Pero todo parece apuntar a que la inclusión de este pronombre en el paradigma costarricense no llegará a cambiar el estado de cosas; es decir, las personas que emplean *tú* varían de la misma manera que cuando emplean *vos* o *usted* (ver Leraand, *Las formas de tratamiento ...*) de modo que se está recargando dicho paradigma pero no cambiando hacia un modelo social como el de México o España, y que respondo básicamente al patrón 1.
4. Ver Yolanda Solé, «Correlaciones socio-culturales del uso de *tú/vos* y *usted* en Argentina, Perú y Puerto Rico», *Thesaurus [BICC]*, XXV, 2 (1971) 161-171.
5. Por ejemplo, he observado un empleo muy frecuente y coherente del patrón 1 en la ciudad de Cartago, donde hay un empleo bastante alto del pronombre *vos* para situaciones de solidaridad, pero será necesario un estudio riguroso que compruebe estas observaciones.

dicho a grandes rasgos, las relaciones sociales marcan el tipo de pronombre para el interlocutor⁶. Así, se emplea el pronombre de solidaridad para los niños, los familiares y los amigos, o bien entre niños y jóvenes, mientras que el pronombre de distanciamiento se emplea en los demás casos, a saber, respeto, distancia, desconocimiento, mayor edad, etc. Además, el emisor que tiene alguna cuota de poder (en la jerarquía familiar o institucional) trata al interlocutor de *tú*, pero este deberá tratarlo de *usted*. Es lo que precisamente se conoce como *tratamiento de poder*. Por otro lado, normalmente hay la posibilidad pasar del pronombre de distanciamiento al de solidaridad, pero nunca al contrario. Así, dos personas que empleaban el pronombre de distanciamiento pueden ponerse de acuerdo para tratarse de *tú a tú*, y a veces hasta hay ciertos rituales que marcan dicho acuerdo (como el famoso «trago de hermandad» en Alemania), pero dos amigos que no se habían visto durante mucho tiempo, o bien, que se vuelven enemigos, siguen tratándose de *tú a tú*.

El uso de *usted* y de *vos* en Costa Rica es tan antiguo como la patria misma, pues ya en la documentación colonial se ve claramente su empleo⁷. La primera manifestación explícita del *ustedeo* y ausencia de *tú* que he registrado para Costa Rica data de 1856, cuando los viajeros alemanes Wagner y Scherzer afirman⁸

Tanto el padre como el maestro llaman al párvulo de siete años «señor» y se dirigen a él con el usual «usted», lo cual equivale en la lengua española a la expresión «Vuestra Merced» y representa nuestro «Sie». No se usa el pronombre «tú» y podría convenientemente eliminarse de la gramática española. La muy empleada frase de cortesía «hágame el favor» la aplica tanto el padre como el maestro al niño antes de que aprenda el abecedario⁹.

El primer testimonio del uso del voseo lo he registrado en una carta de 1723¹⁰, y la primera manifestación explícita la encuentro en el escritor colombiano J. J.

6. Cfr. Roger Brown y A. Gilmar, *Readings in the Sociology of Language* (Moutton, 1975) 252-275.

7. Ver Miguel Angel Quesada Pacheco, 1990.

8. Nótese que a Wagner y a Scherzer lo que les llamaba la atención era el tratamiento del padre con el hijo y no viceversa, ya que por esa época en Alemania los hijos debían tratar a los padres de *usted*, pero los padres los trataban de *tú*; es decir, se manejaba el tratamiento de poder, el asimétrico, y en Costa Rica era simétrico, pero empleando el patrón 2. Actualmente en Alemania el tratamiento entre padres e hijos es simétrico, pero empleando *tú*.

9. Moritz Wagner y Carl Scherzer, *Die Republik Costa Rica in Central-Amerika, mit besonderer Berücksichtigung der Naturverhältnisse und der Frage der deutschen Auswanderung und Colonisation*. (Arnoldische Buchhandlung, 1856): 187. La traducción es mía (M.A.Q.).

10. Quesada Pacheco, *ubi supra*.

Borda en 1865, cuando escribe acerca de los costarricenses de la época: «en estas tierras se acostumbra acentuar los imperativos, usar el vos en lugar de tú»¹¹

Lo que ningún autor, ni antiguo ni moderno, comenta es el ya señalado fenómeno comunicativo mediante el cual se alterna entre *vos* y *tú*. Sólo un estudio histórico profundo de las formas de tratamiento nos podrán revelar si de veras se daba dicha alternancia¹².

3. Algunas soluciones

Ahora bien, ¿cuándo es que un hablante costarricense, y en qué condiciones, en qué situaciones comunicativas, combina ambos patrones? Falta por estudiar las relaciones entre esos dos patrones, en qué manera conviven, por qué se da esa interferencia, qué tipo de factores condicionan la elección de una u otra forma de tratamiento.

En casi todos los estudios hasta ahora realizados se ha aplicado una encuesta, normalmente basada en cuestionarios elaborados para comunidades donde las relaciones están condicionadas socialmente, con el fin de estudiar las variables sociales de edad, educación formal y situación jerárquica que rigen el uso del tratamiento¹³. Entonces las preguntas reglamentarias son, por ejemplo:

- ¿Cómo trata Ud. a su padre?
- ¿Cómo trata su padre a Ud.?
- ¿Cómo trata Ud. al médico?
- ¿Cómo trata el médico a Ud.?
- ¿Cómo trata Ud. a la novia?
- ¿Cómo trata la novia a Ud.?

El informante debe llenar las casillas correspondientes a *vos - tú - usted* según le dicte su conciencia lingüística o, en el peor de los casos, según le venga en gana (a veces la encuesta es tan larga que se aburren). Luego viene el conteo de datos, y se sacan frecuencias y porcentajes para extraer de ellas las conclusiones de la investigación. En estos casos, el investigador no está tomando en cuenta la oposición entre lo que el informante cree decir y lo que dice realmente, de manera que las respuestas dadas por el informante solo responden a una pequeña parte de

11. José Joaquín Borda, «Provincialismos de Costa Rica», *El Mosaico* (Bogotá) IV, 16 (1865) 123.

12. La mejor fuente de investigación es, sin lugar a dudas, la correspondencia epistolar que se halla en los archivos históricos del país.

13. Ver Quesada Pacheco, *Análisis sociológico lingüístico...*, 135-143.

la verdad. En último caso, lo que se está midiendo es la competencia lingüística, lo que el hablante cree usar. En algunos cuestionarios, no obstante, se le da la oportunidad de contestar alternativamente al informante, y entonces se lee: *a veces ... a veces.....* Este tipo de cuestionario se acerca un poco a la realidad costarricense, pues se podrá medir hasta cierto punto la alternancia de los dos patrones. También puede que el investigador, en vez de aplicar una encuesta directa, observe las formas de tratamiento en conversaciones normales y de allí extraiga sus conclusiones¹⁴.

Pero, a pesar de los avances en el conocimiento del tratamiento en Costa Rica, soy del parecer que, siguiendo el modelo de dichos cuestionarios, el investigador no alcanzará una descripción más detallada del fenómeno. Considero que si el empleo de las formas de tratamiento en Costa Rica no está regido por relaciones sociales, habrá que buscar una metodología más adecuada. Por lo tanto, propongo un modelo teórico y metodológico: el modelo pragmático y, más que la aplicación de una encuesta, preferiblemente la recopilación de material de la lengua hablada, cotidiana. Se trata, pues, de dar mayor relevancia a los actos de habla.

Un trabajo de esta clase llevará necesariamente a la reducción del universo por estudiar, ya que se trata de profundizar en la mayor cantidad de situaciones comunicativas posible, y por lo tanto bastará en primera instancia con investigar, por ejemplo, la comunicación entre padre/madre e hijo/hija, amigo/amiga con amigo/amiga, alumno/ alumna y profesor/profesora, etc., en una determinada situación comunicativa. Por consiguiente, en vez de estudiar simplemente qué pronombre emplea el padre con la hija, se estudian varios actos de habla. De esta forma, se podría estudiar, por ejemplo, el empleo de las formas de tratamiento en oraciones imperativas, en oraciones interrogativas, en oraciones declarativas; se podría averiguar qué forma de tratamiento emplearía un hombre si tuviera que pedir a su hija cerrar la puerta, en oraciones como las siguientes¹⁵:

1. *¡María, cierre/cerrá la puerta!*
2. *María, por favor cierre/cerrá la puerta.*
3. *María, ¿podría /podrías cerrar la puerta?*
4. *María, ¿no podría/podrías cerrar la puerta?*
5. *María, usted podría/vos podrías cerrar la puerta.*
6. *María, quisiera que usted cerrara/vos cerraras la puerta.*

14 Ver Agüero. *El español de América y Costa Rica*, 167.

15 Sigo de cerca el modelo de Dieter Wunderlich, «Sprechakte». *Sprache 2. Eine Einführung in die moderne Linguistik* (Fischer, 1980).

La aplicación de una metodología como la anterior podría determinar el uso de los pronombres de tratamiento en actos lingüísticos donde se tome en cuenta el estado anímico del emisor (si está contento, furioso, triste), o bien, la intención del emisor para con el interlocutor, de modo que se llegue a determinar el uso de dichos pronombres en situaciones ilocutivas y perlocutivas tales como excitar, provocar, avergonzar, humillar, rebajar, arrojar de un sitio, consolar, atraer, ofender, mortificar, lisonjear, apoyar, avisar, conmover, estimular, criticar, exhortar, adular servilmente, incitar, advertir, rogar, pedir un favor, y muchas otras más¹⁶. En síntesis, se trata de estudiar el tipo de pronombre que el hablante emplearía en un acto ilocutivo y el tipo de pronombre que emplearía el interlocutor al aceptar las condiciones de la manifestación lingüística del primero.

Este tipo de estudio obligaría al investigador a averiguar más allá de una simple encuesta. Tendrá que profundizar y, de ser necesario, hasta convivir con los informantes para determinar las variadas formas en la mayor cantidad de actos de habla posible. En este sentido, la encuesta pragmática divergirá de la sociolingüística, y ya no serán de gran valor investigativo las diversas relaciones entre informante y el mayor número posible de interlocutores, sino más bien de reducir el espectro de individuos y concentrarse en unos cuantos, pero a la vez profundizar en sus interacciones lingüísticas.

Por otra parte, un estudio pragmático tomará en cuenta los elementos de la constelación del habla, es decir, las diversas situaciones extralingüísticas que podrían ser relevantes en el transcurso de la conversación¹⁷. Por ejemplo, el número de hablantes o participantes, su rango, su grado de preparación, los temas que se desarrollan en la conversación y la modalidad de tratamiento de dichos temas (descriptiva, argumentativa).

Respecto de las fuentes para la investigación, lo ideal sería extraerlas de la lengua cotidiana y evitar en lo posible la aplicación de encuestas. Por ejemplo, si se quisiera averiguar la correlación entre los pronombres de tratamiento y actos ilocutivos entre padres e hijos, o bien entre esposos, se podría visitar una familia. También se podría visitar una determinada comunidad y analizar ciertos actos de habla entre los habitantes.

Pero, sea cual sea el tema escogido, a diferencia de la encuesta sociolingüística el investigador deberá invertir más tiempo para la extracción de datos, debido a la impredecibilidad de los actos de habla.

17. Cfr. Brigitte Schlieben-Lange, *Pragmática lingüística* (edición en español: Gredos, 1987) 119.

18. Ver Schlieben-Lange, *Pragmática lingüística*, 39-140.

4. Conclusión

De realizarse estudios con la encuesta pragmática, dos conclusiones parecen viables. Por un lado, que el investigador llegue a comprobar que la variación en el uso de *vos* y *usted* sea «libre»; es decir, que el uso de tales pronombres no esté condicionado por el acto de habla ni la situación comunicativa estudiada. Por otro lado, que se note una correlación entre elección pronominal y acto de habla. En este caso, quedaría por estudiar las preferencias o tendencias que rigen la elección pronominal, o sea, descubrir qué pronombre se ve favorecido por cuál acto de habla. Asimismo, sería de gran valor para el estudio averiguar qué papel juegan otros elementos del habla, las partículas modales y otros efectos en la oración que confluyen con las forma de tratamiento; por ejemplo, el empleo de fórmulas de cortesía, de eufemismos, disfemismos, imprecaciones, etc. Aquí cabe mencionar el efecto que causaría el empleo de uno u otro pronombre en fórmulas interjectivas donde figuren pronombres, tales como *¡no jodás!*, *¡andate al carajo!* frente a *¡no joda!*, *¡váyase al carajo!*

Por supuesto, también cabría analizar actitudes lingüísticas respecto de los actos comunicativos. Así, se le podría preguntar al informante qué diferencia intuye entre una pregunta, declaración, amonestación, favor, etc., con el pronombre *usted* o el pronombre *vos*, cuál emplearía el informante y por qué¹⁸.

En definitiva, creo que un estudio como el propuesto en esta comunicación llegará más a fondo a dilucidar lo que ocurre cuando un costarricense cambia de un pronombre a otro en un mismo discurso, y qué reglas lingüísticas o culturales condicionan dichas alternancias.

¹⁸ Como se podrá notar, en ningún momento he incluido el uso del pronombre *tú*. No es que desconozca su creciente empleo en algunos hablantes del país en los últimos años, pero considero que todavía no es representativo como para hablar de él como si fuera un pronombre establecido. Además, viene a ser un pronombre más en el paradigma, y todo indica que se está siguiendo las reglas del juego de los otros dos pronombres; es decir, su uso no es exclusivo sino que está alternando con los demás. Ver Leraand, *Las formas de tratamiento en estudiantes...*

V. ENSEÑANZA DE LENGUAS

LATINA LINGUA VIVA

FLAVIA M. SIERCOVICH BARTOLI DE MORERA

Universidad de Costa Rica

Sede de Occidente

En el V Congreso de Filología y Lingüística «Arturo Agüero Chaves», Luciana Sparisci presentó una interesante ponencia titulada «Latín en el 2000: ¿rescate o revaloración?». Apoyándose en consideraciones bien sustentadas, presentaba la necesidad de «meditar entre profesionales afines sobre la actualización metodológica» y «propiciar otras perspectivas de enseñanza a carreras y grupos interesados». Por último, sugería la creación de un «centro de latín» —así tentativamente lo llamó— para el ambiente universitario¹.

El título de aquella ponencia refleja la polémica que alrededor del latín se ha desarrollado en el tercer cuarto de nuestro siglo. El término «rescate» nos refiere sin duda a un «algo» en situación tan precaria que obliga a una acción decidida, heroica, a una hazaña, para eliminar el peligro inminente. Para muchos, esto es lo que sucede con el latín, aun cuando, en verdad, según algunos ni de «rescate» se trata, sino de «resurrección», pues lo consideran lengua muerta en el generoso alumbramiento de los «vulgares».

Sin embargo, difícilmente podríamos pensar que en los siglos VIII-IX haya muerto la lengua en que se expresó la cultura en las nacientes universidades, el idioma en que maduró y tomó consistencia la vida política medieval, el latín en que se ha afirmado el cristianismo en la cultura occidental.

Evidentemente, no lo consideraba muerto Dante Alighieri cuando, para exponer sus teorías sobre nacimiento, desarrollo y validez de los «vulgares» de Italia, usaba el latín². No lo consideraba muerto Juan de Valdés que, en su *Diálogo*

1. Luciana Sparisci, «Latín en el 2000: ¿rescate o revaloración?». *Memoria del V Congreso de Filología y Lingüística «Arturo Agüero Chaves»* (Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, 1993).

2. Nos referimos a la obra de Dante Alighieri *De vulgari eloquentia*.

de la lengua, no logra liberarse de la continua referencia al latín, lengua aprendida «por arte y libros» y para quien la evolución es corrupción³.

Y no estaba tan muerta esta lengua a finales del siglo XVIII si Gaspar Melchor de Jovellanos se lanza en contra de la enseñanza del latín y de su uso en la cultura española del tiempo. Su insistencia en que en España el saber debe crearse y difundirse en español, nos dice que se estaba difundiendo en latín.

Y, dejando a Europa, bien podemos pasar a América: ¡cuántas obras no se han escrito en latín desde el 1500! Por cierto, quizás nos hemos preguntado por qué José Antonio de Villerías o Rafael Landívar, por ejemplo, en pleno siglo XVIII escriben en latín, en un latín virgiliano. Aquí la respuesta no nos interesa: sólo notamos el hecho de que, por el motivo que fuera, sintieron que debían y podían decir en latín lo que querían expresar.

¿Y cómo olvidar los versos latinos de Sor Juana Inés de la Cruz, unos jocosos y macarrónicos, otros de corte clásico, prueba clara de que en la sociedad contemporánea circulaba el idioma en todas sus modalidades?

Y todo esto quedándonos todavía fuera de la esfera puramente eclesiástica: a la sombra de cúpulas y campanarios siempre se habló y se escribió en latín.

Vale a este propósito hacer algunas consideraciones. En los primeros tiempos del cristianismo la predicación y la enseñanza exigían una lengua suficientemente pulida y elevada para la temática desarrollada, mas a la vez clara y bastante sencilla para que la doctrina fuese entendida y difundida. De ahí la introducción temprana de características como la simplificación del período y algunos giros oracionales y modismo populares.

Cuando las vulgares y las demás lenguas occidentales se consolidaron y, más tarde, cuando el uso literario del latín clásico fue meta obligada de todo letrado humanista, el latín eclesiástico siguió siendo lengua viva, apta para expresar en lo escrito y en lo oral experiencias de todos los días, con gran apertura a la actualización léxica. Éste es el latín que ha quedado vivo, actual hasta nuestros días. El hecho de que podamos hablar con precisión en latín de economía, de política, de ciencias se debe a esta tradición ininterrumpida, que puede perderse si en la enseñanza no nos adecuamos convenientemente a los tiempos. Por lo demás, es indudable que los últimos doscientos años han sido bien difíciles para el latín como lengua viva de cultura.

3. Aunque con cierto alivio, hacia el final de la obra, Valdés y Marcio, su interlocutor, acuerdan que, a pesar de la corrupción que el vulgar italiano y el castellano han sufrido en relación con el latín, hay palabras y expresiones que siguen siendo latín, «latín bien vea que es como dizen de cozina, pero todavía s'entiende».

En Europa la nueva concepción de Estado que se ha venido afirmando ha valorizado en todo sentido las lenguas nacionales, encerrando a la vez el latín en una especie de museo, por un exagerado afán purista de herencia renacentista; el uso de hablar y escribir en latín en situaciones no formales se fue perdiendo. Así las cosas, como baluarte último del latín vivo quedó el eclesiástico, mas, arrinconado en un mundo liberal y laico, parecía no tener ya mucho que decir fuera de su ambiente confesionario.

Aún más, las recientes disposiciones del Concilio Ecuménico Vaticano II —que con oportuna visión pastoral permiten la sustitución del latín (litúrgico, agregamos nosotros)⁴ por la lengua vernácula, para garantizar la comprensión y la participación del pueblo en las ceremonias religiosas—, para muchos han sido la estocada final a una lengua «transnochada»⁵.

Sin lugar a dudas, el vacío que dejó el latín cuando ya no fue utilizado como idioma universal de cultura ha sido muy grande, y las tentativas para llenarlo, numerosas. Los últimos años del siglo pasado y la primera mitad del nuestro han visto nacer (algunas veces muertas) varias lenguas artificiales «universales». ¿Por qué? «Las lenguas vivas son protectoras de intereses particulares nacionales, al extremo casi de ser algo así como un detrimento del pensamiento internacional», escribe, en 1933, Wilfrid Andrews, director del Rotario Internacional⁶.

Entonces, por un lado y en un primer momento, el latín es desplazado porque los idiomas nacionales son tan dignos como la lengua de Virgilio y Cicerón, y el latín eclesiástico no es bastante clásico y elegante; por otro lado, y en un segundo momento, asistimos a la búsqueda de una lengua universal que no coincida con ninguna nacional, para facilitar la comunicación entre los pueblos sin privilegiar los intereses de ninguno.

Es inmenso el esfuerzo de los «creadores» de lenguas artificiales por preparar una literatura que no sólo permita a los usuarios el aprendizaje, sino que también les convenza de las bondades y posibilidades lingüísticas del nuevo instrumento idiomático. Y todos sabemos cuán precarios han sido los resultados, aun del esperanto, la lengua construida de mayor prestigio, que acaba de cumplir cien años.

4 El latín litúrgico, lengua de formularios doctrinales y rituales, participa de las características del eclesiástico, pero tiende a cierta abundancia de estilo con acumulación de sinónimos, y gusta de construcciones sintácticas algo más difíciles y rebuscadas. Esta modalidad que se fijó tempranamente, no cambió en el transcurso de los siglos sino mínimamente.

5 En realidad, el latín se mantiene como lengua de la Iglesia, según se desprende de la *Constitución «Sacrosanctum Concillium»* (documentos del Concilio Ecuménico Vaticano II).

6 Citado en Manuel Amador, *Fundamentos de Panamane Lengua Universal* (Panamá: Imprenta Barcelona, 1936) 257.

En este panorama y en este final de siglo, se asoma nuevamente y con sana prepotencia el latín, que nunca ha muerto, que no ha sido fabricado *in tablino*, que, con sus dos mil quinientos años de uso ininterrumpido, ha sido vocero de nuestra cultura, que con su amplísima tradición literaria ha difundido los eternos valores humanos y cristianos, y que por todo esto propiamente es idioma universal, sin estar ligado a la política y a los intereses de ningún gobierno.

En los últimos años han sucedido hechos que, aunque esporádicos y limitados, no dejan de ser importantes. Algunos, como los noticieros radiofónicos en latín y las nuevas bibliografías para la enseñanza de la lengua viva, han sido recordados por la Dra. Sparisci en su valiosa ponencia. Me referiré aquí a una serie de actividades, que en Europa se realizan desde hace un decenio y que en América se han organizado en cuatro ocasiones, desde 1989 hasta la fecha. Se trata de convenciones de latinistas, comprendiendo con este término a personas de diferente formación cultural, edad e intereses, que consideran el latín como valedero vehículo de cultura y de comunicación, y como indiscutible y autorizado medio para la transmisión de tradiciones en gran parte cristianas, aunque no exclusivamente confesionarias⁷.

Se han relacionado así personas de Brasil, Colombia, Méjico, Guatemala, Santo Domingo, Estados Unidos, Canadá y Costa Rica (para no mencionar a participantes de otras latitudes), con el deseo de compartir la novedosa experiencia de la comunicación en latín. Unos saben más que otros; unos aprendieron con gramática y con algún «*plagosus Orbilius*», en sus años mozos, otros con dibujos animados de Popeye o de Olafo el Vikingo en latín: a todos los une la satisfacción de acercarse al latín sin angustias por falta de conocimientos gramaticales específicos.

En el mundo moderno se habla y se escribe en latín. En Europa y en América del Norte, algunos papás hablan usualmente en latín a sus niños. ¿Por qué lo hacen? ¿Por esnobismo? ¿Por fanatismo? No, ciertamente. Saben que así ponen a disposición de sus hijos un instrumento valioso que les permitirá con más facilidad abrirse a una cultura que de otro modo les será vedada y desconocida. Además, consideran que, mejor que el esperanto o cualquier idioma moderno, cuyas

7. Se puede obtener más información sobre las actividades realizadas en los siguientes artículos: «*Suitbertus Siedl, O. C. D. De latinitate viva hodierna*», en *Cultura e lingue classiche (II Convegno di aggiornamento e didattica)* Roma: LAS, 1988), «*De feriis Latinis Floridianis alteris atque de primo cenaculo Generali Familiæ Sancti Hieronymi*» en *Latinitas* 4 (1991). Interesantes también los aportes de varios latinistas convocados a una mesa redonda sobre el tema del Latín lengua viva. Han sido publicados en *Latinistas I* (1983) con el título «*Quomodo lingua latina in hodierna hominum societate viva effici possit: experimenta narrantur danturque consilia*».

connotaciones políticas serían inevitables, el latín podrá servir a las nuevas generaciones como lengua de comunicación universal. ¿Una utopía, un sueño?

Podría ser un sueño realizable, si se pensara en regresar al latín como lengua internacional de cultura. Esto significa que, cuando se habla de su uso como lengua viva, no se pretende el desplazamiento de idiomas como el inglés o el japonés, por ejemplo, lenguas de la política y de la tecnología. Tampoco en el Medioevo el latín pretendió desplazar al veneto o a la lengua franca en los comercios del Mediterráneo, ni, más tarde, al francés en la diplomacia europea.

No se trata tampoco de hacer que todo el mundo estudie latín, sino de presentarlo como lengua viva a los que por su formación académica necesitan conocerlo, y a quienes lo consideran importante para su cultura. Por otra parte, presentarlo así no significa absolutamente renunciar *a priori* a la «clasicidad» para enseñar una lengua híbrida e informe. Se trata más bien de ofrecer un acercamiento sencillo y ágil a la lengua, utilizando aquella modalidad del latín que, vivo en el uso de curias y academias, ha llegado hasta nuestros días. No es el latín ciceroniano, pero tampoco el latín «cadáver» de los gramáticos. Valga el ejemplo: para una aproximación viva y amena de la lengua por aprender, el profesor de Español para extranjeros no propone a sus alumnos ni el español de Cervantes ni el *Esbozo de la Gramática* de la Real Academia.

Este enfoque inicial no excluye en absoluto otro nivel posterior más «tradicional», destinado sobre todo a quien está llamado por formación a reflexionar filológicamente sobre la lengua.

Estas inquietudes que sobre el latín y su enseñanza se suscitan en Costa Rica, no son extravagancias inútiles en el medio. De toda Centroamérica, es aquí donde más se enseña el latín y donde mayor número de estudiantes hay. Es el único país en que se ofrece una Licenciatura en Filología Clásica, y donde no es raro hacer estudios sobre temas de literatura latina en latín. Se explica entonces la reflexión de Luciana Sparisci sobre el «Latín en el 2000», y la presente exhortación para que en nuestra enseñanza se revalore y se difunda la lengua latina viva.

Hasta la primera mitad de este siglo, se mantuvo viva la llamada de estos estudios en las aulas de liceos, universidades y seminarios: se empezaba declinando y conjugando en el colegio inferior y, después de unos años, la lectura de autores afianzaba conocimientos y abría horizontes culturales. En el nivel universitario se consideraba normal la lectura directa de textos, con comentario en latín.

Hoy en día la «soltura» en el aprendizaje del idioma no vienen de los años de estudio, sino del método empleado para la enseñanza y del uso que de esta lengua se pueda hacer. El padre Siedl, promotor y animador de tantos encuentros

de latinistas y autor de un *Cursus Linguae Latinae Vivae*, escribe a propósito de la enseñanza del latín, sobre la necesidad de *cogitare Latine ab initio* y de evitar a como haya lugar «*traslaticiam methodum deciphrandi et decodificandi textus Latinos grammaticali analysi et constructione versionum*». Y agrega: «*Cursus pro fundamento habet veritatem obviam, quod lingua est phaenomenon acusticum, ideoque intrare debet in mentem et animun discentium ab initio per aures et non per oculos atque nostra memoria tenere debet vocabulorum sonos, et non imaginem alicuius paginae typis impressae*»⁸.

Mientras nuestros alumnos se queden con el sinsabor de no poder decir ni «¡Buenos días!» en latín, de no poder acercarse a un texto sin tener la gramática a la izquierda y el diccionario a la derecha, no podrán nunca sentir el latín y disfrutarlo.

Conclusiones

En este final de siglo el latín, en los continentes europeo y americano, ha retomado auge como lengua viva de cultura.

1. Es un hecho que, como en la mayoría de liceos y universidades del mundo, nuestros alumnos estudian latín mediante una gramática rígida, con la morfosintaxis clásica en primer plano.
2. La enseñanza de este idioma en todos los países de cultura occidental debe modificarse. La lengua viva debe aprenderse como tal, con una metodología adecuada al resultado que se espera obtener.
3. El latín no es sólo para filólogos o seminaristas. Personas sin mayores conocimientos gramaticales ni intereses filológicos deben tener acceso al aprendizaje de este idioma. Debe ser tarea de los profesores de latín de toda institución que lo ofrezca en sus planes de estudio, preocuparse para que la lengua viva sea accesible, en la Academia y fuera de ella, por medio de programas de extensión docente, capacitación o acción social, según corresponda.

8. S. Siedl, *Cursus Linguae Latinae Vivae* (Clearwater, Florida: Editiones Familiae Sancti Hieronymi, 1993, con 12 cassettes). En la Introducción del *Cursus* insiste el autor en la necesidad de «pensar en latín desde el comienzo» y de evitar a toda costa «el método tradicional de «descifrar» y de «descodificar» los textos latinos con el análisis gramatical y la «construcción de versiones». Y agrega: «El Curso tiene como base una verdad evidente, que la lengua es un fenómeno acústico, y que por eso debe entrar en la mente y en el espíritu de los alumnos, desde el comienzo, por los oídos y no por los ojos, y que nuestra memoria debe recordar el sonido de las palabras, y no la imagen de una determinada página impresa».

VIVENCIAS DEL ESPAÑOL A TRAVÉS DEL *REPERTORIO AMERICANO*

MIRIAM JIMÉNEZ CUBERO
Universidad Nacional

El presente trabajo se circunscribe a la primera mitad del siglo XX (1919-1958), época de la publicación de la revista *Repertorio Americano*, dirigida por uno de los principales precursores que preservan nuestro idioma, don Joaquín García Monge. Es considerado uno de los pioneros del pueblo de Costa Rica en cuanto a la formación de una conciencia histórica, baluarte más sólido que tiene un pueblo y que da continuidad a la identidad nacional, mediante el lenguaje.

A lo largo del tiempo, se ha planteado que una de las formas de mantener la identidad cultural es la defensa de la lengua propia de cada pueblo; en ausencia de esto, es difícil concebir el desarrollo de una identidad nacional, partiendo del hecho de que el idioma constituye un fenómeno étnico y se refuerza a raíz de las experiencias, los contactos y las vivencias de un pueblo.

Es imprescindible cuidar toda lengua heredada, ya que constituye un patrimonio nacional; la pérdida de un idioma implica la desaparición de toda una tradición lingüística y, en consecuencia, la desvalorización de una identidad nacional.

Para muchos pensadores de *Repertorio Americano*, la identidad nacional se da por medio de una cultura nacional, al ligar intrínsecamente lenguaje y cultura; como afirma Isaac Felipe Azofeifa, la cultura se mantiene con el lenguaje, las palabras, el léxico, y es la lengua la que mantiene a través del tiempo la historia y cultura de una sociedad; por eso se le llama «biografía de las naciones», «espejo de la civilización», «depósito de la cultura»¹.

La cultura popular es inseparable de la identidad cultural; sin memoria histórica, ninguna nación podrá encontrar su propia identidad. Por este motivo, la

1. Isaac Felipe Azofeifa, «Imagen universal del hombre latinoamericano», *Antología de Lengua y Literatura* (Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional, 1992) 9-11.

lengua no es sólo una abstracción, es todo un sistema de signos que sirve para comunicarnos pero también es algo más, es una red que preserva las formas más entrañables de vida y pensamiento de una comunidad cultural.

Es el lenguaje el medio principal de socialización de un individuo, que se transforma en un habitante de un mundo compartido con otros. Así, la persona sólo puede concebir el mundo como a sí mismo mediante las modalidades conceptuales que el lenguaje le proporciona.

Don Joaquín García Monge creía en el niño, y creía en él como el principal ente para la conservación de la identidad lingüística; por eso decía que quería diarios o periódicos decentes, bien escritos, sin enconos ni virulencia de lenguaje; es decir, como un diario que pudiera llegar al entendimiento del niño y del adulto. Creía en la creación de bibliotecas escolares, bibliotecas para las futuras generaciones de Costa Rica, con temáticas de literatura infantil. Le concedió suma trascendencia a la «Hora del cuento infantil» y a la sección destinada a los niños. La niñez debe tener una buena escuela, que amplíe su radio social e imparta una enseñanza cada día más provechosa.

Ferrero menciona el planteamiento de García Monge como la escuela rural obligatoria y gratuita hasta los diez y ocho años, en forma de escuela vespertina los cuatro últimos, con dos lecciones diarias: una de lectura explicada y comentada, en libros de extensa y variada ideología; de quehaceres útiles y artísticos, la otra. Y como un faro en la noche aldeana, la Biblioteca Popular escogida y circundante. Todo ello, se entiende, a cargo de maestros rurales capaces y preocupados².

Para García Monge, «la mayor de las riquezas de la república son sus niños»; el gobierno y los particulares deben tener, como primera obligación, cuidarlos desde la cuna hasta los 15 o 16 años, alimentarlos, vestirlos, educarlos, cuando de esto necesiten por la incuria o la pobreza de sus padres.

En 1939, mediante una carta que envía a una niña de la Escuela Braulio Carrillo de Heredia, García Monge muestra el amor por el castellano, el cuidado de la pronunciación, la necesidad de leer y declamar diariamente en ejercicio del uso de la lengua, aumentar el vocabulario del lenguaje, usando vocabulario sencillo y popular, ya que aquí está el valor de nuestras raíces³.

A lo largo de *Repertorio Americano*, Isaac Felipe Azofeifa manifiesta a los estudiantes que la enseñanza de la lengua castellana es el más amplio terreno en

2. Luis Ferrero, *La clara voz de Joaquín García Monge* (1963, 3a. edición: Editorial Costa Rica, 1990) 85.

3. Joaquín García Monge, «Correspondencia», *Repertorio Americano*, XXI, 36 (4 de noviembre de 1939) 335.

que puede moverse el maestro y ésta es la columna vertebral de todo el edificio educativo, mediante el refinamiento del uso oral del idioma; el cultivo del uso correcto por escrito; el estudio de la gramática y el aprecio de la literatura.

Mediante dos secciones particulares, a saber, «Tablero» y «El alma de las palabras», que se encuentran en varios números de la revista, aparecen pequeñas lecciones de castellano, en ocasiones con definiciones de términos que toman en cuenta la costumbre o el uso del costarricense, en otras, con un fin didáctico y en busca del origen de las palabras, signo del legado que nuestros antepasados nos han heredado.

De esta manera, una serie de americanismos, además de poseer una importancia patriótica y racial, presentan lindos ejemplos para iniciar a los jóvenes en el estudio y el interés por la etimología. Las lenguas, ya sea el latín o el sánscrito, utilizan constantemente sus términos en sentido figurado y con ese sentido pasan estos a las lenguas heredadas.

Todo anglicismo amenaza destruir la personalidad hispana, colonizan estos pueblos cultural y mentalmente, traicionan así nuestra historia y nuestra raza y, por ende, nuestra identidad: dejamos de ser, de esta manera, dejamos de ser nosotros mismos.

Ya en 1931 en *Repertorio Americano* hay una fuerte crítica al desconocimiento de nuestro idioma: a las damas se le dan nombres extranjeros, ya no existen bailes con nombres españoles, los profesores ticos ya no tienen tecnicismos propios sino hurtados del inglés o el francés. Las mujeres viven imitando la moda extranjera, mientras que los hombres también renuncian a lo que no les pertenece ni lo que son, según el criterio de Samuel Arguedas⁴.

Nada tiene el costarricense más propio que la fisonomía, las costumbres y el idioma, y a todo esto renuncia el individuo ahora. Si continúa esta avalancha tendremos que llamar al idioma de otro modo, porque idioma (griego: 'idioma') se deriva de *idion*, que significa lo propio, lo particular. El *boy scout*, el *pongé*, el *sport*, el color *beige*, son eslabones de la misma cadena.

El maestro Luis Ferrero dice que el lenguaje es uno de los elementos principales de la tradición y es básico para mantener la cohesión, tal y como lo manifestaba García Monge, gran parte de cuyos esfuerzos estuvieron en su labor editora⁵

En ese entonces, eran muchos los creadores y los escritores que miraban

4. Samuel Arguedas ('Crisostomus'), «El alma de las palabras. *Repertorio Americano*, XXIII, 23 (19 de diciembre de 1931) 366.

5. Luis Ferrero, *La clara voz...*, 41.

hacia los países desarrollados, en vez de mirar y observar lo propio. Este planteamiento se ejemplifica en el ensayo «El problema de la cultura americana» del uruguayo Alberto Zum Felde:

La americanidad que hay en el hombre de América, americanidad de hecho, no ha alcanzado todavía conciencia de sí misma como para poder definirse intelectualmente. El hombre real de América anda como sonámbulo; y su conciencia intelectual de vigilia es algo postizo, ajeno. Intelectualmente extranjero en el país de su propia realidad, todo lo ve tras las gafas de su cultura libresca. El hombre culto americano —y el intelectual en grado máximo—, es un colono, no un nativo; lo cual no le impide, por otra parte, ser también muy patriota; pero el patriotismo nada tiene que ver con la cultura. De ahí lo que llamamos coloniaje cultural⁶.

Blanco Fombona manifiesta que la lengua española es una de las dos grandes lenguas comerciales del mundo, mucha gente cultiva el español y cada día en mayor escala. La primera empresa de este idioma, dice, es producir obras maestras, lo que ha hecho mucho, y aún continúa abierta. Con orgullo se le llama lengua de Cervantes, ya que con ella se produjo ese hombre tan maravilloso: él sólo vale por toda una literatura, con su nombre puede sustituirse el nombre de un país⁷.

Por esto, García Monge sostiene que no nos separemos de España, su lengua, su literatura y su arte. Nuestro deber es estrechar más y más los lazos con España, pues es por ella que pertenecemos a la civilización occidental, cuyos destinos serán magníficos en esta América.

La misión histórica de América, es la unión espiritual de los pueblos hispanoamericanos, no por la raza: no es la historia, no es la religión, no es el interés económico, es la comunidad del idioma. En 1924 se dice que el porvenir de España está en América: «el poeta vio una paloma cruzar el Atlántico llevando bajo el ala una llave de oro que abre la puerta de dos Mundos. La áurea llave es la lengua española»⁸.

6. Zum Felde citado por Azofeifa, «Imagen universal...», 29.

7. Rufino Blanco Fombona, «El estado español, el porvenir de América y la universalidad del idioma castellano», *Repertorio Americano*, V, 25 (5 de marzo de 1923) 333.

8. Leopoldo Lugones, «Algo respecto a indianismos», *Repertorio Americano*, VII, 16 (7 de julio de 1924) 244-245.

En 1948 se plantea una polémica en *Repertorio Americano* a raíz de una conferencia de la UNESCO, que pretendía que el castellano fuera el idioma de trabajo de la conferencia del organismo cultural. Tal propuesta se rechaza y se impone como lengua dominante el inglés, en segundo lugar el francés y por último el indostán. En tal ocasión los delegados hispanos presentes en la conferencia mostraron su repudio y aclararon que este acto clarísimo de discriminación hacia los latinos indicaba que eran vistos y considerados como «raza inferior». Los propósitos de dominación y rapacidad mundiales se reflejan en el orden político, económico y cultural. Al respecto, manifiesta Alpízar:

No conformes con su predominio omnipotente en la esfera económica y subsecuentemente política, los imperialistas pretenden, ahora insuflarnos la dominación idiomática (...) amamos esa lengua castellana, enriquecida por las variantes del folclore popular americano, porque en ella Céspedes y Agramante redactaron la Proclama Independencia de 1868; en ella dijo Martí sus prédicas independizadoras y apostolares⁹.

Muchos venden su identidad por medio del idioma, tal es el caso de los filipinos, que en 1934 eran doce millones y medio, de los cuales tres millones aproximadamente hablaban castellano o inglés, los nueve y medio restantes continúan hablando tagalo, pisaya, pampango, ilocano y demás lenguas y dialectos indígenas afines o disímiles. A pesar de esto, la solución que se adopta es someter a esos de habitantes a la última lengua en llegar, el inglés.

En palabras del *Repertorio Americano*, mientras unos se venden, otros hacen grandes esfuerzos para mantenerse firmes, ponen cuánto está a su alcance para detener el desmoronamiento de lo único que le queda de su obra de siglos: la difusión del idioma de Castilla. Entre estos casos podríamos mencionar a Nuevo México, en Estados Unidos, donde hablan el español más de doscientos cincuenta mil individuos, es decir, más del cincuenta por ciento de los habitantes de esa población.

También, según García Monge, en 1946 los sefarditas conservaban en todo lugar su habla tradicional, a pesar de haber sido desterrados. En tal momento, más de un millón de ellos, vivía disperso por el mundo y aún continuaban usando su castellano del siglo XV.

9. Sergio F. Alpízar, «Discriminado el idioma castellano», *Repertorio Americano*, XXXIII, 18 (27 de marzo de 1948) 277-282.

Ni qué decir de los puertorriqueños que, a pesar de la invasión del inglés, al ser una colonia norteamericana, continúan una lucha heroica, con un nacionalismo netamente hispanista y saben que la única manera de mantener su identidad desde todo punto de vista es continuando con el castellano en plena vigencia y uso.

Todo lo anterior muestra el interés supremo de *Repertorio Americano* por defender a ultranza la lengua española y el mantenimiento del legado indígena que nos heredaron nuestros antepasados.

Pero, con los cambios sociales, políticos, tecnológicos de hoy en día, la lengua ha sido un acicate que se ha visto afectada, al igual que otros fenómenos. Así, tanto la identidad nacional como el lento y penoso proceso de construcción de la democracia en nuestros países, aunque parezca obvio decirlo, deben ser concebidos como realidades dinámicas en permanente mutación y cambio sometido al poderoso condicionamiento del exterior.

La modernización ha socavado la identidad de familia, comunidad y vecindario, con una desarticulación psíquica del individuo; por eso la identidad moderna es excluyente. Al respecto opina Margaret Mead que «la sociedad del futuro, se fundamenta nuevamente en el desarrollo imparable de la ciencia y la técnica»¹⁰.

Algunos autores plantean que estamos asistiendo al derrumbe de una cultura que, aunque muy débilmente, todavía tiene raíces profundas en el pasado. Que las configuraciones culturales que la sustituyen son prefigurativas, orientadas completamente hacia el futuro, con nuestras raíces. Que la cultura que se gesta tenderá a ser homogénea, estandarizada, común a nivel planetario. En esta perspectiva de análisis, hablar de identidad es un verdadero contrasentido, una obsolescencia, un resabio ideológico del pasado. Por eso, el debate contemporáneo sobre la crisis de paradigmas, identidad cultural y crisis de ideologías no pierde vigencia y adquiere relevancia especial.

En definitiva, lo que se plantea en el debate teórico y la práctica organizacional y educativa, es qué tipo de hombre, cultura, lenguaje, sociedad y familia y subjetividad se producirá en el siglo XXI. Lo que cabe aquí es preguntarse —que resalta de todo lo anterior— es ¿qué pasará con nuestro lenguaje?

10. Margaret Mead, *Educación y cultura* (s.f., edición en español: Paidós, 1972).

EL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN LA ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL. REFLEXIONES DE UNA LINGÜISTA

JUDIT TOMCSÁNYI
Universidad Nacional

Introducción

El tema del español como segunda lengua, escogido como uno de los ámbitos de reflexión centrales para este congreso, toca muy de cerca a la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL), ya que justamente en este año se está inaugurando su nuevo programa, cuyo objetivo es ofrecer cursos de este tipo. Mi interés por participar con este tema en el Congreso obedece, en parte, al hecho de que formo parte del equipo de trabajo que ha elaborado el plan de estudios y otros aspectos de dicho programa. En este sentido, quisiera colaborar con la tarea de dar a conocer algunas características del trabajo que se desarrolla en la ELCL, en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera; en especial, resaltar lo propio que ofrecemos a los extranjeros que desean aprender español en la Universidad Nacional.

Naturalmente, hay muchas maneras de definir lo propio de nuestro trabajo, dependiendo del interés, campo de preparación y visión personal sobre la enseñanza de quien hace la definición. Yo me concentraré en un aspecto particular, que me interesa desde el punto de vista del lingüista no especialista en lingüística aplicada. Como sabemos, la lingüística aplicada es aquella rama de la lingüística que estudia y formaliza el conocimiento sobre la enseñanza y adquisición del lenguaje, y como tal, fija las pautas para el diseño metodológico de los cursos de idioma. Parece ser muy recomendable que una institución que ofrece cursos de idioma, disponga de especialistas en este campo, y en todo caso, estos se encarguen de determinar la forma de conducir el programa y los cursos. Sin embargo,

como sucede en la ELCL, varía la preparación del personal docente disponible para impartir las lecciones muchas veces: además de profesores de idiomas extranjeros (inglés y francés), ahí están los profesores de español, especializados en lingüística general, lingüística española o literatura.

La tesis que quisiera desarrollar en esta exposición es la siguiente: lejos de ser una desventaja que superar, esta diversidad de la preparación de los profesores es una ventaja, un elemento valioso que se debe aprovechar para el constante enriquecimiento y renovación de los cursos. En especial, me concentraré en el caso de los profesores que tienen preparación en lingüística general o española, pero no en lingüística aplicada.

El enfoque comunicativo

El enfoque que se promueve en la lingüística aplicada en los últimos años parece ser el enfoque comunicativo, bastante generalizado también en nuestro país, en todos los niveles de la enseñanza de idiomas. Este enfoque se fundamenta en consideraciones teóricas como las siguientes: el individuo adquiere una lengua extranjera en forma «natural»¹ parecido al proceso de adquisición de la lengua materna, mediante actividades comunicativas ricas en contenido cultural. El «aprendizaje formal» es de poco provecho en este proceso, más bien, amenaza con destruir el ambiente positivo y amistoso necesario en el aula, ya que crea un «filtro afectivo» que bloquea la producción lingüística del estudiante. El método relacionado con el enfoque comunicativo se basa en un tipo de clase entendida como una «asamblea» de actividades, donde el estudiante trabaja por medio de experimentación con el lenguaje, usando el contexto, motivado por las tareas comunicativas que recibe. Este enfoque se contrapone diametralmente al «enfoque gramatical», donde se trabaja explícitamente con la gramática, mediante explicaciones, ejercicios de aplicación, textos seleccionados o preparados con fines metalingüísticos, y exámenes o evaluación con respuestas exactas y predichas. Este último enfoque no es recomendado por los especialistas de lingüística aplicada, por tanto sobra decir, que para ellos, el profesor de gramática o el lingüista tiene poca cabida en la enseñanza del idioma para extranjeros. Naturalmente, el profesor que emplea el método comunicativo, también necesita saber gramática, pero sus conocimientos no afloran en la clase, donde debe exhibir más bien preparación especial en técnicas de enseñanza, conocimientos de la cultura «meta», y dotes de

1. Taller y conferencias del Dr. Walter Eliason, profesor visitante, procedente de la Rider University (New Jersey, EUA), ofrecidos en 1994 en la ELCL.

animador y hasta de guía turística, si pensamos en los programas culturales indispensables para este método.

Ahora bien, ¿qué hacer ante este panorama con los profesores de gramática o lingüística? ¿Deben dar un giro y enterrar su perfil profesional en el aula para ser aceptados en estos cursos? Mi respuesta es que de ninguna manera. Veamos por qué.

¿Adquisición o aprendizaje?

Hemos visto en el breve esbozo de los principios teóricos del método comunicativo, que se parte de la distinción entre «adquisición» y «aprendizaje»; el primer término se refiere a un proceso «natural» y el segundo, a uno «formal». En otras palabras, se distingue, por un lado, un proceso de adquisición funcional, según el cual el idioma se aprende con el fin de comunicar, y, por el otro, un proceso de aprenderlo, por así decirlo, «en sí mismo y por sí mismo». Por supuesto, la primera parece ser la opción correcta para seguir en las clases de idioma, ya que esta será la que conduce a la meta deseada de comunicar. Esta idea es muy atractiva y convincente, si partimos del postulado de que hay un solo tipo de mecanismo de aprendizaje; así, el aprendizaje formal, que no juega ningún papel en la adquisición de la lengua materna, es secundario también en la «adquisición» de una segunda lengua. Vemos aquí incorporados algunos elementos de la teoría de Chomsky (respecto a la adquisición de la lengua materna) y del funcionalismo (determinación de las estructuras por la meta comunicativa). Sin tener la pretensión de discutir la teoría comunicativa —para lo cual, en todo caso, no sería suficiente este pequeño espacio— quisiera señalar que esta es una posible teoría de aprendizaje del lenguaje, pero así como hay argumentos en su favor, también las hay en su contra.

Teóricamente, podríamos preguntarnos, por ejemplo, por qué no prestar más atención a la idea de Chomsky que va muy ligada al postulado de una adquisición «natural» por determinación mental-biológica: la idea de que este proceso deja de operar aproximadamente a los doce años del individuo y que, después de esa edad, cualquier proceso de aprendizaje de idioma será realizado mediante la facultad general de «inteligencia», es decir, va a ser cualitativamente distinto a la adquisición de la lengua materna. En otras palabras, el individuo mayor de doce años, según Chomsky, aprende un idioma razonando, no «inconscientemente», como adquirió su lengua materna.

En cuanto a la experiencia, también hay datos que apoyan al método comunicativo, y otros que no. Personalmente, he tenido la oportunidad de enseñar español

a extranjeros en Hungría, y también inglés a costarricenses, así como experimenté el proceso de aprendizaje de varios idiomas yo misma. Según pude comprobar, aunque para adquirir fluidez son fundamentales todos los aspectos que resalta el método comunicativo (estimulación afectiva, necesidad de comunicar o desenvolverse, etc.), para adquirir una base sólida de capacidad de estructuramiento es absolutamente necesario el conocimiento explícito de categorías y procesos gramaticales (obviamente, no me refiero aquí a casos de inmigrantes y afines, que tienen sus aspectos particulares). Sin éste, el estudiante tendrá dificultades en reconocer la función de los elementos lingüísticos, y será incapaz de aprovechar las analogías útiles que se presentan entre la gramática de su lengua materna y el idioma nuevo. Además, no creo que sea posible asegurar que para adquirir fluidez conversacional es necesario que ésta preceda al dominio de las estructuras gramaticales.

Desde este punto de vista, pienso que una clase donde se expliciten y se practiquen explícitamente los aspectos gramaticales del idioma extranjero es una buena opción metodológica que, lejos de construir barreras, cumple uno de los requisitos fundamentales de la enseñanza del idioma que, como tradicionalmente se ha hecho, puede complementarse con ejercicios que buscan la fluidez comunicativa. Y para explicitar la gramática, el profesional más idóneo es el profesor de gramática o de lingüística.

Autenticidad

Si el proceso de enseñanza se basa, como hemos visto en el caso del método comunicativo, en la idea de una adquisición «natural», entonces parte fundamental del método será la creación de un ambiente de comunicación «auténtico», un «microcosmos cultural», que reproduce las situaciones comunicativas reales. Es decir, existe el requisito de que el objetivo de la clase sea la comunicación, esto es lo que se busca. Sin embargo, aquí también puede surgir la duda: ¿hasta qué punto son «auténticos» esta comunicación y este microcosmos, creado en el aula? ¿No es cierto que, en el fondo, todos saben que si lo que realmente quieren es intercambiar información sobre el SIDA, lo podrían hacer más convenientemente en su idioma materno? Saben que están en el aula para aprender el idioma, y para esto *juegan* de hablantes de este idioma, juego que por cierto no dominan muy bien. Y como en todo, el ser humano reacciona de formas muy distintas: hay a quienes les gusta jugar así —sobre todo a los más jóvenes— y hay quienes se incomodan ante la sola idea del juego y, si hay que hacerlo, prefieren asegurar primero un dominio más seguro de las reglas, antes de lanzarse. Y para estos

últimos —que no son pocos— será mucho más agradable una clase donde no se desvíe la atención del objetivo real, donde se brinden las herramientas de antemano y se practique su uso poco a poco, una clase donde se admita que, si se habla del SIDA en español, es para aprender español y todo juego es juego; sobre todo si fuera del aula existe un entorno realmente auténtico, con sus estímulos y necesidades auténticas.

El profesor

Por supuesto, además del estudiante, hay otro elemento importante en el desarrollo de una clase de idiomas: el profesor. Este también debe sentirse a gusto en el aula, con el método que usa. Como no podemos seleccionar los estudiantes según su carácter, en mi opinión, la premisa decisiva debe ser que el profesor utilice el método con que mejor se siente. Ninguna reflexión científica nos ha brindado hasta el momento la solución verdadera, ni creo que lo haga en el futuro. No hay y no habrá método seguro. Lo que hay es un profesor que puede dar lo mejor de sí mismo, si tiene la oportunidad de hacer lo que sabe hacer. Y esta es la única garantía de unas clases exitosas, lo que crea ese ambiente positivo y estimulador que ayuda al estudiante a salir adelante.

Conclusión

En resumen, retomando la tesis que planteamos al inicio, la diversidad de «fortalezas» que presentan nuestros profesores, una de las características actuales del programa de español como segunda lengua en la ELCL, es también uno de sus aspectos más valiosos. Mediante esta diversidad evitamos el estancamiento de nuestra oferta académica y garantizamos no solamente la satisfacción de mayores grupos de estudiantes sino también la posibilidad de que los cursos cambien, se adecúen a los cambios inevitables en la concepción teórica de la enseñanza de idiomas extranjeras, y hasta puedan generar cambios en este sentido.

MADUREZ SINTÁCTICA DE NIÑOS PREESCOLARES COSTARRICENSES

VÍCTOR MANUEL SÁNCHEZ CORRALES
Universidad de Costa Rica

Introducción

El concepto de lengua española que predomina en el sistema educativo costarricense se fundamenta en la doctrina gramatical de la Real Academia Española. La gramática, en su condición de *arte*, requiere la enseñanza-aprendizaje de ciertos principios idiomáticos que se abstraen del uso lingüístico culto y, en particular, del discurso literario, para «hablar o escribir bien». Esta práctica pedagógica favorece la adquisición de un metalenguaje, depara, en el mejor de los casos, un conocimiento parcial de la lengua española en su condición de lengua histórica y privilegia una variedad respecto de las otras variedades del diasistema español, al erigirla como la lengua por excelencia.

En un estudio de 1989, el autor señaló la imperiosa necesidad de cambiar ese modelo de lengua, con las correspondientes consecuencias en la planificación lingüística.

El paso del modelo «académico» al sociolingüístico, la sustitución del concepto de «corrección idiomática» por el de «adecuación comunicativa» implican un cambio de saberes, de objetivos y de prácticas pedagógicas: estudiar *cosas* sobre la lengua en vez de *la* lengua, prioridad de la producción y la decodificación del discurso respecto del conocimiento del metalenguaje, y política lingüística y elaboración de materiales didácticos, fundamentadas en la competencia comunicativa de los sujetos de la educación y no solo a partir de la lengua literaria de ayer y de hoy.

En la presente comunicación quisiera insistir en la necesidad de una labor conjunta de lingüistas y pedagogos, para contribuir a una adecuada planificación lingüística en lo relativo a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna en el sistema educativo costarricense.

La educación debe proporcionar al educando la variedad de español que le permita la interacción verbal exitosa como garantía del progreso académico social y económico. El uso adecuado de un registro más rico, más variado, más preciso, vehículo de cultura, concebido e identificado desde el diáspora española, promueve el ascenso social del hablante a los estratos más altos de la sociedad. En este sentido, la enseñanza-aprendizaje del español como lengua nacional, debe fundamentarse en un adecuado programa de investigaciones lingüísticas sobre variedades del español en Costa Rica habladas por los educandos de los distintos niveles de nuestro sistema educativo e igualmente sobre el uso lingüístico culto costarricense, en su condición de variedad meta o lengua ideal del proceso enseñanza-aprendizaje.

En la ponencia plenaria «Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna: competencia sintáctica en niños preescolares»¹, el autor presenta una visión de conjunto sobre el estado de la cuestión relativo a la investigación de la norma lingüística culta costarricense y a los estudios sobre la competencia lingüística de los educandos, habiendo llegado a la conclusión de que las investigaciones de lingüística aplicada al español de Costa Rica como lengua materna, en aras de contribuir a la enseñanza-aprendizaje, están en una etapa inicial y han versado solo sobre dos componentes: el léxico y el fonológico. De ahí la conveniencia de reforzar esta línea de investigación y explorar un campo como el de la sintaxis.

Aspectos generales

En el presente trabajo se estudia, a manera de cala, la madurez sintáctica de niños preescolares vallecentrales, respecto del número de palabras del enunciado conocido como unidad T, cantidad de cláusulas que lo integran y número de vocablos de estas.

Para una adecuada planificación lingüística, la elaboración de los planes de estudio y los materiales didácticos y la organización de actividades, es fundamental que la maestra de educación preescolar conozca el desarrollo sintáctico del niño, además de su competencia lingüística en los otros niveles de la lengua.

Este trabajo se enmarca, en términos generales, en la línea de investigación de Kellogg W. Hunt y en los estudios de De Olloqui de Montenegro, Rodríguez

1. «II Simposio de educación preescolar: estado actual y perspectivas de la educación preescolar en Costa Rica: 10-14 de febrero de 1995», *Revista Educación* (Universidad de Costa Rica), XIX. 1 (en prensa).

Fonseca, Vázquez y Herrera Lima². Nos proponemos describir cuantitativamente el desarrollo sintáctico de treinta niños preescolares del Valle Intermontano Central.

Principios teóricos

Hay varios procedimientos —cuantitativos unos, cualitativos otros— para medir el grado de complejidad sintáctica de una oración y con ello la madurez alcanzada en el componente sintáctico por el respectivo hablante.

Hunt define la madurez sintáctica como la habilidad de producir oraciones de mayor complejidad estructural y comprueba que dicha habilidad está en relación directa con la edad pues, cuanto mayor sea el niño, más complejos serán los enunciados que emita; este investigador propone tres índices básicos, estrechamente relacionados, para medir la madurez sintáctica de los niños en la producción escrita: longitud promedio de la unidad T, longitud promedio de la cláusula y promedio de cláusulas por unidad T o índice de subordinación. Detengámonos brevemente en cada principio.

La unidad T o unidad mínima terminal corresponde a lo que en la gramática tradicional del español se denomina oración simple u oración compuesta por subordinación. Son ejemplos de unidad T: [*\$ le pegaron a Marcos \$ y \$ cuando dejó la refri vacía llegó a ver si había algo para hacer una sopa\$*] cuyo inicio y término hemos marcado con el signo de dólares. Es evidente que el segundo ejemplo es gramaticalmente más complejo. Hunt la define como «la unidad más corta en que puede dividirse una pieza de discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo» y cada una de esas unidades constan de una cláusula principal más cualquier cláusula o cláusulas subordinadas a ella.

La cláusula se define como una construcción sintácticamente libre o subordinada, articulada en sujeto y predicado, con el verbo en forma personal. Corresponde a lo que en la gramática tradicional del español se denomina oración simple, oración

2. Kellow W. Hunt. «Recent measures in syntactic development» y «How little sentences grow into big ones», Mark Lester (ed.), *Readings in applied transformation grammar* (Holt, Rinehart and Winston, 1970) 179-192 y 193-201; «Syntactic maturity in schoolchildren and adults», *Monographs of the Society of Research in Child Development* (35-3, serial 134, 1970); L. De Olloqui de Miranda, «La investigación de la madurez sintáctica y la enseñanza de la lengua» en Humberto López Morales (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna* (Universidad de Puerto Rico, 1971) 111-131, en adelante citado: *La enseñanza del español*; L. Rodríguez Fonseca, «Índices de madurez sintáctica en escolares puertorriqueños de escuela primaria», *La enseñanza* (1991) 133-143; I. Vázquez, «Índices de madurez sintáctica en estudiantes puertorriqueños de escuela superior», *La enseñanza* (1991) 146-153; M. E. Herra Lima, «Madurez sintáctica en escolares de la Ciudad de México. Análisis preliminar», Humberto López Morales (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna* (Universidad de Puerto Rico, 1991) 155-169.

subordinante y oración subordinada, ya sea bimembre, impersonal o unipersonal. Son ejemplos de cláusulas [% *hormiguita, ¿me puedo casar contigo* % (oración simple) y % *había una vez una chiquita* % (oración subordinante impersonal), % *que se llamaba Capelucita* % (oración subordinada bimembre)], cuyo inicio y cierre hemos marcado con el signo de porcentaje.

Finalmente, el índice de subordinación expresa el número promedio de cláusulas —principales y subordinadas— por unidad T. En el siguiente texto: [\$ % *había una vez una chiquita* % % *que se llamaba nancanieves* %\$ y %\$ *tenía una mamá* % % *que era una bruja* %\$ (entonces) %\$ *mandó a un neyador* % % *que matara a (un a) nancanieves* % (y) % *le sacara el corazón* %\$ (y) %\$ *mató a un venao* %\$ (y) %\$ *le llevó el corazón del venao* %\$], tenemos cinco unidades T y nueve cláusulas, lo que da un promedio de 1,8 cláusulas por unidad T. En ese texto, en consecuencia, el índice de subordinación o frecuencia de cláusulas por unidad T es de 1,8.

La muestra y el corpus

La muestra está constituida por treinta niños preescolares procedentes de centros educativos públicos marginales, públicos urbanos y privados, distribuidos equitativamente y cuya selección se hizo por conveniencia. La distribución por sexo corresponde a trece niños y diecisiete niñas y por tipo de institución a la que asisten los niños: urbano, marginal (ambos públicos) y privado, diez en cada caso. Los centros educativos están ubicados en diferentes puntos del Valle Intermontano Central.

La recolección del corpus se hizo mediante conversación dirigida con el fin de obtener discursos narrativos, habiendo sido recogidos, grabados y transcritos por las estudiantes del curso FO 3103 Artes del Lenguaje I para Preescolar, segundo ciclo de 1994, bajo la guía de la profesora Marielos Murillo Rojas. El corpus consta de cuarenta y tres textos narrativos, correspondientes a los treinta informantes.

Segmentación de los textos

Como el material recogido corresponde al código oral, producido en una interacción comunicativa cara a cara, se hizo necesario eliminar los enunciados fragmentarios, no oracionales, pues tienen relevancia sólo en la interacción; igualmente se obviaron enunciados agramaticales, falsos comienzos, vacilaciones como consecuencia de distracciones o lapsus de memoria del hablante. También se prescindió de los nexos pragmáticos del tipo *bueno, diay, verdad, entonces*; tampoco se contabilizaron las conjunciones coordinantes *y, pero*. Las perífrasis paradigmá-

ticas de haber + participio como tiempos compuestos se contaron como una sola palabra.

Realizada la poda anterior se procedió a segmentar y codificar el corpus en unidades T y en cláusulas, para procesar esos textos en un programa cuantificador de estructuras sintácticas, cuya elaboración correspondió al señor Franklin Ureña Camacho, funcionario del Centro de Informática de la Universidad de Costa Rica.

Los datos preliminares obtenidos fueron correlacionados con las variables sociolingüísticas, tipo de institución y sexo, al aplicárseles el programa estadístico SAS.

Análisis de los datos

La aplicación del programa cuantificador de estructuras sintácticas a los cuarenta y tres textos de los treinta informantes, produjo los siguientes datos:

Lista 1. Madurez sintáctica de niños preescolares

Ordenamiento por informante:

Total unidades T (TOT-UNI)

Total cláusulas (TOT-C)

Total palabras (TOT-PAL)

INFOR	GRUPO	SEXO	TOT-UNI	TOT-C	TOT-PAL
1	PRIVADO	MUJER	21	34	145
2	MARGINAL	MUJER	39	80	240
3	PRIVADO	MUJER	56	143	425
4	MARGINAL	MUJER	15	28	111
5	MARGINAL	MUJER	8	10	69
6	MARGINAL	MUJER	21	34	124
7	MARGINAL	MUJER	10	12	53
8	URBANO	MUJER	5	5	29
9	PRIVADO	HOMBRE	33	67	208
10	URBANO	HOMBRE	15	35	120
11	MARGINAL	MUJER	23	30	142
12	URBANO	HOMBRE	21	34	95
13	URBANO	HOMBRE	42	113	238
14	URBANO	HOMBRE	35	81	324
15	PRIVADO	MUJER	31	50	194
16	URBANO	HOMBRE	10	12	50
17	PRIVADO	MUJER	24	30	133
18	URBANO	MUJER	28	52	184

19	URBANO	MUJER	16	20	79
20	MARGINAL	HOMBRE	45	66	241
21	PRIVADO	HOMBRE	26	38	162
22	PRIVADO	MUJER	22	45	157
23	MARGINAL	MUJER	14	34	92
24	MARGINAL	MUJER	19	40	100
25	PRIVADO	MUJER	21	40	126
26	MARGINAL	MUJER	41	62	242
27	URBANO	HOMBRE	3	3	15
28	PRIVADO	HOMBRE	22	35	137
29	MARGINAL	HOMBRE	3	3	24
30	PRIVADO	HOMBRE	7	9	41

TOTAL	676	1245	4300
(X	22.53	41.5	143.33)

Lista 2

INFOR	GRUPO	SEXO	TOT-UNI	TOT-C	TOT-PAL
1	PRIVADO	MUJER	6.90	4.26	1.62
2	MARGINAL	MUJER	6.15	3.00	2.05
3	PRIVADO	MUJER	6.59	2.97	2.55
4	MARGINAL	MUJER	7.40	3.96	1.87
5	MARGINAL	HOMBRE	8.63	6.90	1.25
6	MARGINAL	MUJER	5.90	3.65	1.62
7	MARGINAL	MUJER	5.30	4.42	1.20
8	URBANO	MUJER	5.80	5.80	1.00
9	PRIVADO	HOMBRE	6.30	3.10	2.03
10	URBANO	HOMBRE	8.00	3.43	2.33
11	MARGINAL	MUJER	6.17	4.73	1.30
12	URBANO	HOMBRE	4.52	2.79	1.62
13	URBANO	HOMBRE	5.67	2.11	2.69
14	URBANO	HOMBRE	9.26	4.00	2.31
15	PRIVADO	MUJER	6.26	3.88	1.61
16	URBANO	HOMBRE	5.00	4.17	1.20
17	PRIVADO	MUJER	5.54	4.43	1.25
18	URBANO	MUJER	6.57	3.54	1.86
19	URBANO	MUJER	4.94	3.95	1.25
20	MARGINAL	HOMBRE	5.36	3.65	1.47
21	PRIVADO	HOMBRE	6.23	4.26	1.46
22	PRIVADO	MUJER	7.14	3.49	2.05
23	URBANO	MUJER	6.57	2.71	2.43
24	MARGINAL	MUJER	5.26	2.50	2.11

25	PRIVADO	MUJER	6.00	3.15	1.90
26	MARGINAL	MUJER	5.90	3.90	1.51
27	URBANO	HOMBRE	5.00	5.00	1.00
28	PRIVADO	HOMBRE	6.23	3.91	1.59
29	MARGINAL	HOMBRE	8.00	8.00	1.00
30	PRIVADO	HOMBRE	5.86	4.56	1.29

(X 6.315 4.00 1.68)

Al correlacionar la variable sexo con la longitud promedio de la unidad T, la longitud promedio de la cláusula y con el índice de subordinación, tenemos los siguientes datos:

Cuadro 1

SEXO	PR-U	PR-C	PR-PAL	LP-UT	LP-C	IND-SUB
mujer	23.88	43.47	151.53	6.34	3.49	1.82
hombre	20.77	38.92	132.61	6.39	3.41	1.87

Podemos observar que los hombres superan levemente a las mujeres en el número promedio de palabras por enunciado, es decir, la longitud promedio de la unidad T tiene 6,39 palabras, mientras que en las mujeres presenta 6,34, lo que equivale a una diferencia de 0,05. Una situación semejante encontramos en el índice de subordinación, ya que las mujeres tienen 1,82 y los hombres 1,87. Estas diferencias no son significativas a un nivel de significancia de 0,05. Por su parte, las mujeres superan levemente a los hombres en el número promedio de palabras por cláusula, ya que la longitud promedio por cláusula es de 3,49 frente a 3,41 de los hombres. Esta diferencia tampoco resulta significativa a un nivel de significancia de 0,05.

Respecto de la variable tipo de institución: privado, público urbano y público marginal, correlacionada con la longitud promedio de la unidad T, longitud promedio de la cláusula e índice de subordinación, se obtienen los siguientes datos:

Cuadro 2

GRUPO	PR-U	PR-C	PR-PAL	LP-UT	LP-C	IND-SUB
urbano	18.9	38.9	122.6	6.49	3.15	2.06
marginal	22.4	36.5	134.6	6.01	3.69	1.63
privado	26.3	49.1	172.8	6.57	3.52	1.87

Se puede notar que los niños vallecentrales de instituciones marginales presentan los porcentajes más bajos en cuanto al número promedio de palabras por enunciado: 6,01 frente a 6,49 y 6,51 del grupo urbano y privado respectivamente. Una situación análoga se repite en cuanto al índice de subordinación: 1,63 frente a 2,06 y 1,87 de los grupos urbano y privado respectivamente. Al presentarse un índice de subordinación más bajo en el grupo marginal, la longitud promedio de la cláusula es levemente más larga: 3,69 frente a 3,15 y 3,52 de los grupos urbano y privado respectivamente. Estos datos nos permiten concluir que el grupo marginal es sintácticamente más inmaduro que los grupos urbano y privado, pero que esa diferencia cuantitativa en la longitud promedio de la unidad T y en el índice de subordinación, no resulta significativa a un nivel de significancia de 0,05.

Por otra parte, al categorizar los grupos urbano y marginal como público frente al grupo privado, tenemos lo siguiente:

Cuadro 3

GRUPO	PR-U	PR-C	PR-PAL	LP-UT	LP-C	IND-SUB
privado	26.30	49.1	172.8	6.57	3.52	1.87
público	20.65	27.7	128.6	6.23	3.41	1.83

Al comparar los datos de las columnas longitud promedio de la unidad T, longitud promedio de la cláusula e índice de subordinación, notamos que los niños vallecentrales de instituciones privadas presentan 6,57 (LP-T), 3,52 (LP-C) y 1,87 (IND-SUB), frente a 6,23, 3,41 y 1,83 respectivamente de los niños que asisten a instituciones públicas. Como consecuencia, esos niños de instituciones

privadas tienen una leve superioridad en la madurez sintáctica, a pesar de que la diferencia no es significativa a un nivel de significancia del 0,05.

Si bien las variables sexo y tipo de institución a la que asisten los niños no presentan diferencias significativas, sí se puede concluir que los factores sociales —marginal, urbano/ privado, público / privado— marcan más las diferencias de madurez sintáctica en la población estudiada.

A manera de conclusión

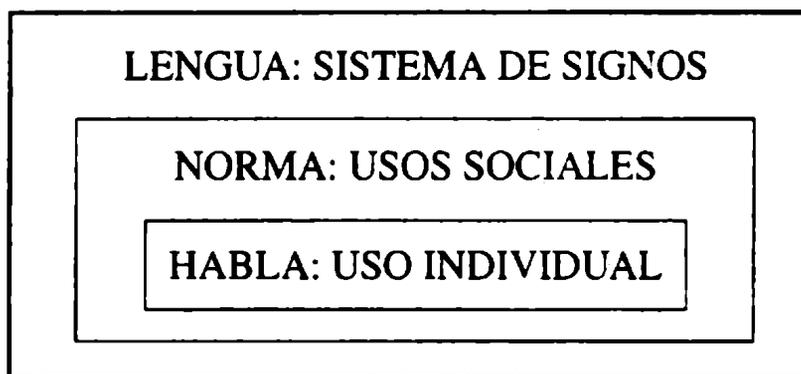
Estos estudios cuantitativos deben complementarse con investigaciones cualitativas para determinar cuáles son las estructuras sintácticas incorporadas en la competencia comunicativa del niño y cuáles son las ausentes, con el fin de que la planificación lingüística, el currículum, la elaboración de materiales y las actividades, se fundamentan en un conocimiento objetivo de la competencia comunicativa de los sujetos de la educación, además de la variante culta como lengua meta. Y es en este estadio de la investigación en el que el trabajo interdisciplinario de lingüistas y pedagogos se hace impostergable e imprescindible.

SEXISMO EN EL LENGUAJE

MARÍA QUESADA VARGAS Y MARÍA ROSA SOLANO SOLANO

1. Sistema, norma y habla

Entre las diversas formas comunicativas, la lengua es el *sistema* de signos lingüísticos que los hablantes aprenden y conservan en su memoria. El emisor de un mensaje extrae de ella lo que precisa en cada momento y también selecciona, de las reglas generales, lo necesario. Entre el habla y la lengua, existe una forma peculiar de expresarse en los distintos grupos: es la norma.



La norma es, pues, el conjunto de usos sociales en el habla de una comunidad. Entre el repertorio de signos que podría usarse (*lengua*) y lo concretamente utilizado (*habla*) se encuentra lo que se emplea con frecuencia (la norma o el uso social). La norma se refiere a lo que suele ser el lenguaje. Tiene más variedad de posibilidades que la individualidad del habla, pero muchas menos que la lengua o sistema general de signos.

El sistema es el repertorio de posibilidades que admite innumerables realizaciones y sólo exige que no se afecten las condiciones funcionales del instrumento lingüístico. El sistema se le ofrece al individuo y le proporciona los medios para expresarse; pero, al mismo tiempo, es comprensible para cuantos utilizan el mismo sistema. En realidad, la norma se le impone al individuo limitando su

libertad expresiva y comprimiendo las posibilidades ofrecidas por el sistema. La norma es, en efecto, un sistema de realizaciones obligadas, de imposiciones sociales y culturales, y varía según la comunidad.

Los estudios latinoamericanos comprenden perfectamente este elemento intermedio porque, entre la lengua española (sistema) y el uso individual (habla) está la norma de uso social que, en cada país, se da a la lengua.

2. Género gramatical

El sistema regente para el género es femenino (+) / masculino (). Según la Academia Española de la Lengua, el masculino posee un carácter general, ausente del femenino, es el llamado *genérico*: *padres* puede significar padre y madre, *hijos* puede significar hijos o hijas. Nada similar es posible con el femenino.

El masculino desempeña un mayor número de funciones, posee más extensión semántica y, por consiguiente, es más indeterminado que el femenino. Por eso, en casos de concurrencia o competencia posible entre dos elementos pertenecientes a una misma categoría gramatical, la gramática moderna llama negativo, extenso o no marcado al elemento o término de mayor indeterminación, es decir, el masculino, y positivo, intenso o marcado al de menor determinación, el femenino.

Como en toda oposición, el término sin marca no excluye al marcado; el masculino, por ser término genérico, no marcado, puede incluir al femenino mientras que este es específico y excluye a aquel.

3. Concordancia

La concordancia se define como el ajuste que debe existir entre las partes variables de la oración, en sus accidentes comunes. Como las palabras variables son el sustantivo, el adjetivo, el verbo y algunos pronombres, interesan ahora dos tipos principales de concordancia:

- a. El sustantivo con el adjetivo o el artículo concuerdan en género y número.
- b. El pronombre y el antecedente concuerdan en género, número y persona.

Existen varias excepciones de las reglas de concordancia anteriores. En este trabajo, sólo interesa destacar la siguiente: por su carácter de no marcado, el masculino engloba, como término genérico, al femenino. Por eso, cuando concurren nombres de distinto género, concuerdan en *masculino*.

El adjetivo, por sí mismo, carece de accidentes, depende del sustantivo; concuerda en género y número con él. Cuando se refiere a dos o más sustantivos de diferente género, concuerda en *masculino*. De esta característica del sistema lingüístico español se deriva parte del problema medular examinado en este trabajo.

4. Sexismo

Las relaciones entre los sexos se han desarrollado a partir de jerarquías, de posiciones antagónicas de dominio y sometimiento. Al privilegiar al varón con la autoridad y el liderazgo, la sociedad asigna a la mujer la posición dominada, de sumisión e inferioridad. Esta práctica de discriminar o subestimar con base en el sexo al que se pertenece se ha denominado sexismo. Debido a los estereotipos sexuales, se subestima y minimiza el papel de las mujeres con el propósito de sobrevalorar la presencia y la importancia de los varones¹.

Los estereotipos han consagrado al varón como el epítome de lo mejor, lo más noble, lo auténticamente humano. El lenguaje nutre esta actitud; en consecuencia, también ha fomentado los prejuicios sexistas contra lo femenino².

4.1 Sexismo y lenguaje

Indudablemente, el lenguaje refleja las condiciones de dominación de un sexo sobre otro. Su desarrollo, en una sociedad patriarcal, lleva consigo el uso de formas que suprimen o discriminan los modelos femeninos, casi siempre dependientes de las figuras masculinas.

A. En el uso cotidiano

A.1 Ya constituyen lugar común las generalizaciones en las que los términos masculinos excluyen a la mujer, según muchos. Esta particularidad del idioma ha propiciado la aparición del lenguaje sexista, manifiesto en expresiones como *El hombre es el centro del universo*, *Los hombres necesitan comunicarse*, etc.

A.2 El modo para referirse a las personas varía también según su sexo. Las mujeres se diferencian según la edad y el estado civil: **señora o señorita**. Los varones siempre son **señores**, independientemente de su estado civil.

A.3 Mencionar a un **señor y esposa/señora** es lenguaje discriminatorio porque nombra al género masculino en su autonomía propia, mientras que el femenino está referido al otro sujeto, a su relación con él. La copia va imponiendo usos foráneos como: **Sr. y Sra. Jorge Rodríguez**.

A.4 Muchas veces, las mismas mujeres se designan o permiten que se les designe con su grado académico u oficio en masculino, en lugar de ser ellas las primeras en usar y exigir que se emplee el género verdadero de su profesión. Homenaje a la madre médico (*La Nación*, agosto 1995); Torero, pero muy mujer (*La Nación*, setiembre 1995), Dr. Quinn, la mujer que cura (serie de televisión).

1. Mirta González Suárez, *El sexismo en la educación. La discriminación cotidiana* (Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1992).

2. Yadira Calvo Fajardo es la autora costarricense más fecunda de estudios relativos a este tema. Algunos trabajos suyos son: *Literatura, mujer y sexismo* (Editorial Costa Rica, 1984); *A la mujer por la palabra* (EUNA, 1990).

En algunas universidades, los títulos llaman doctor, abogado, ingeniero, etc. a mujeres que han alcanzado esos grados académicos³.

A.5 Nuestra Señora de los Angeles es la **patrona** de Costa Rica. El sustantivo **patrona** se formó sobre el masculino **patrón**: Protector, defensor y amparador escogido por un pueblo o una cofradía, y desplazó a la forma femenina correspondiente **matrona**: Madre de familia, noble y virtuosa.

A.6 Los nombres de varios colegios profesionales ya van resultando discriminatorios por anacrónicos: se denominaron antes de que mujeres y hombres se insertaran en campos determinados del quehacer que habían sido coto exclusivo de unas y de otros: Colegio de **Abogados** (¿y las abogadas?), Colegio de **Enfermeras** (¿y los enfermeros?) No obstante, precisa cuestionarse acerca de la forma que adoptarían algunos nombres si se estableciera la distinción genérica a ultranza: Colegio Federado de Químicos e Ingenieros Químicos y de Químicas e Ingenieras Químicas, Colegio Federado de Químicos y Químicas y de Ingenieros Químicos e Ingenieras Químicas o Colegio de Químicas e Ingenieras Químicas y de Químicos e Ingenieros Químicos.

A.7 La paremiología también suministra ejemplos conspicuos de sexismo en el lenguaje. «Suegra y madrastra con el nombre les basta». ¿Por qué no suegro y padrastro? Sencillamente, porque los defectos se les han endilgado a las mujeres y esta paremia recoge ese lastre. «La mujer del César no solo debe ser buena sino parecerlo». Además de la esencia (ser buena) a la mujer se le exige la apariencia. En contraposición, no existe, en el refranero, un aforismo que requiera algo similar de los varones. «Detrás de cada hombre hay una gran mujer». El adverbio **detrás** significa en la parte posterior, con posterioridad o en sitio delante del cual está una persona. Esta palabra define exactamente cuál ha sido el lugar de la mujer respecto del hombre: detrás de él, no a su lado y menos adelante.

B. En el *Diccionario de la Lengua Española*

Los siguientes son sólo algunos ejemplos de la forma sexista como el *Diccionario de la Lengua Española* define varias voces.

B.1 Varón: 2. Criatura racional del sexo masculino; mujer, hembra: persona del sexo femenino. El varón es definido por su capacidad racional, ausente de los conceptos mujer y hembra.

B.2 Una de las definiciones del verbo gozar es absolutamente sexista: 3. Conocer carnalmente a una mujer. Pareciera que sólo los hombres pueden gozar

3. A este fenómeno discriminatorio se refiere Yadira Calvo en su artículo «Señora licenciado», *La República* (15 de marzo 1995) 22A.

de las mujeres. ¿Acaso no pueden ellas disfrutarlos también? Juicio obsoleto, sin duda.

B.3 En ocasiones, las formas femeninas registradas no se corresponden con las masculinas. *Gobernanta* no es el femenino de gobernante ni *sargenta* y *coronela* son las denominaciones de las mujeres que pueden alcanzar esos grados militares. El Diccionario suele registrarlas como «la mujer de [...]». Aquí se visualiza el concepto de mujer asociado con la idea de pertenencia: mujer = objeto que un varón posee.

B.4 Algunas veces, la forma masculina carece de registro académico: *azafato* designaría al hombre que ejerce las mismas funciones de la azafata. Sin embargo, ese vocablo no aparece en el diccionario oficial. La docta Corporación se ha olvidado de los varones. *Prostituto* figura en el diccionario sólo como participio pasado irregular del verbo prostituir. En cambio, *prostituta* se registra prolijamente como «Mujer que mantiene relaciones sexuales con hombres a cambio de dinero». ¿Será que para la Academia no existen prostitutos?

B.5 Lenguaje masculinizante se advierte en el cambio del significado de los términos según el género, con la particularidad de que, en femenino, se evidencian las connotaciones minusvalorativas. Es común la mención al contenido diametralmente opuesto de los significantes hombre público / mujer pública.

Los pares *individuo/individua*, *hombrecillo/mujercilla*, *zorro/zorra* revelan esta divergencia de contenidos. Individuo: «4. Persona perteneciente a una clase o corporación; individua: mujer despreciable. Hombrecillo: diminutivo de hombre; mujercilla: «mujer de poca estimación; de mala vida, una perdida». La zorra es una 5. «Prostituta, mujer pública», mientras el zorro es un «hombre muy taimado y astuto». El mismo vocablo denota una lacra moral en la mujer y una cualidad en el varón.

B.6 Dentro de la línea sexista de numerosas definiciones académicas, se encuentran las de los adjetivos varonil: «esforzado, valeroso, firme, y mujeril: «perteneciente o relativo a la mujer», las cuales revelan que a las mujeres no se las define con calificativos altamente valorativos como los que merecen los hombres.

5. Soluciones para eliminar formas sexistas

5.1 Inclusión de lo femenino

En procura de un tratamiento igualitario para ambos sexos, con coherencia lógica dentro de lo permitido por el sistema lingüístico, algunas personas incluyen los dos géneros por medio de un doblete genérico, marcado por la doble terminación:

progenitores que le enseñan al hijo(a) quién manda (Semanao Universidad, 3 marzo 1995).

El Centro de Educación Creativa [...] busca maestros/as y un asistente (La Nación, 7 mayo 1995).

Este recurso se adapta al registro escrito; pero en el oral, es imposible emplearlo. Piénsese cómo resultaría el discurso de alguien que, a cada momento, se refiriera a esos pares de términos. Evidentemente, el significante oscurecería el significado y el auditorio cabecearía por el tedio.

Otra forma consiste en reunir sustantivos, pronombres o adjetivos de diverso género mediante la conjunción copulativa y:

*Estas inquietudes expresadas en la carta nos permiten elaborar una respuesta que sea de orientación a cada uno de ustedes, **apreciados lectores y lectoras** (Diario Extra, 24 enero 1995).*

Cuando se unen elementos en oraciones aisladas, esta construcción resulta practicable. Sin embargo, basta analizar con detenimiento un texto completo para percibir que la simetría genérica que se implanta al principio, se pierde de camino y, al final, se impone la concordancia del sistema lingüístico. En el ejemplo transcrito, compuesto apenas por una oración, falta el adjetivo femenino **apreciadas**.

Hasta ahora, la incorporación del género femenino en el discurso se advierte, con mayor énfasis, en los campos político, educativo y administrativo. En los medios de comunicación se refleja el lenguaje de los miembros de una comunidad y, entre ellos, los políticos. El punto de vista político se introduce al cargar de cultura militante el discurso; así penetra en el orden social existente. Esta carga obliga al lenguaje a transmitir lo que se encuentra más allá de él. El lenguaje del político lo impone la visión de mundo en el poder social o político imperantes.

La aplicación política de la palabra intenta corregir males sociales. Para el político, el lenguaje es un instrumento de dominio; proyecta lo que piensa porque a cada instante ofrece estereotipos de su pensamiento.

El líder enseña a hablar «con propiedad», a no confundir; por eso, repite incansablemente sus fórmulas. Los periodistas las reproducen y los seguidores las reiteran: lo que el líder dice llega a convertirse en parte del instrumental expresivo. Aprendemos sus refranes, sus chistes y sus aciertos retóricos. En la escuela, los niños oyen, en labios de los maestros, las mismas cosas. Innumerables

lectores de periódicos saben, en cada momento, los dichos del líder y contribuyen a expandir sus fórmulas. Así, el hombre masa escucha, lee y escribe lo inventado por el líder o sabiamente elaborado por los cerebros a su servicio.

El político sabe que su intención es darse a entender y que su problema es, por tanto, asunto de palabras. Está seguro de que alcanzará el poder cuando todos se sientan comprendidos en su lenguaje. Por eso, todo el que pretenda dominar a los seres humanos debe apoderarse de su idioma.

Las consideraciones anteriores explican el por qué de la constante alusión a los dos géneros en el discurso de varios políticos costarricenses:

Adelante **muchachos y muchachas**, de ustedes depende que podamos rescatar y fortalecer la atención primaria en salud (Presidente Figueres, *Diario Extra*, 3 marzo 1995).

Se imprimió un ritmo intenso a las campañas de vacunación que abarcaron a 433 mil **niños y niñas** (mensaje del Presidente Figueres Olsen, 1 mayo 1995).

Los esfuerzos se pueden ver a la vista de **todas y de todos** (Presidente Figueres Olsen, *Radio Reloj*, 13 mayo 1995).

A **todas y todos nuestros queridos jóvenes** [...] les formulamos la invitación (Ministro Doryan, *La Nación*, 22 setiembre 1995)⁴.

Los niños y las niñas de Costa Rica saben que hay que reciclar (corto televisivo del MIRENEM).

pero lo cierto, **amigas y amigos**, es que los hechos están a la vista (diputado, 1 mayo 1995).

Queridos colegas, varones y mujeres (diputado, 8 mayo 1995).

Existe una carencia social que es necesario remediar: la falta de inclusión, en el discurso de los políticos, de lo femenino porque la concordancia debe establecerse en masculino, según la normativa académica. En consecuencia, para el

4. Ausentes, en esta oración, el pronombre posesivo y el adjetivo concordantes en femenino.

líder es imprescindible referirse con insistencia a ambos géneros para que todos los miembros de la población se sientan incluidos en su discurso y así alcanzar poder sobre ellos.

5.2 Recomendaciones para eliminar formas sexistas de los textos educativos

5.2.1 La UNICEF presenta una lista de formas lingüísticas sexistas en su criterio, por lo que deben evitarse⁵. Las siguientes son algunas de sus propuestas y los criterios que las fundamentan.

A. Sobre el masculino utilizado como genérico

A.1 El sustantivo **hombre** empleado con sentido universal, oculta o desdibuja la presencia, las aportaciones y el protagonismo de las mujeres. Puede sustituirse por otros sustantivos y frases, sin dar preferencia en el orden de los elementos.

FORMA SEXISTA

El hombre

FORMA PROPUESTA

La especie humana, el género humano, la humanidad, los hombres y las mujeres.

Los derechos del hombre Los derechos humanos, los derechos de las personas.

A.2 El empleo del masculino plural para ambos géneros introduce ambigüedad en el mensaje, como si el plural fuera omnicompreensivo, especialmente cuando se refiere a gentilicios, categorías, grupos, etc. Pueden utilizarse ambos géneros u otras formas que representen mejor la idea de conjunto.

FORMA SEXISTA

Los ecuatorianos

los quiteños

El pueblo del Ecuador

Los jóvenes

Los ancianos

Los alumnos

FORMA PROPUESTA

Los ecuatorianos y las ecuatorianas

los quiteños y las quiteñas

El pueblo de Quito

La juventud

Las personas de edad

El alumnado

B. Modificación de los tratamientos

B.1 El tratamiento de *señorita* se utiliza para referirse al estado de soltera de una mujer, contrapuesto a *señora* o *señora de* para denominar a una casada; sin embargo, no se emplean de modo equivalente los términos señorito o señor. En

5. UNICEF, UNIFEM, *Manual de recomendaciones para la eliminación de estereotipos en los textos escolares y en los materiales educativos en general* (Guatemala, 1992).

una sociedad donde no se defina a las mujeres por su relación dependiente de los hombres, esta distinción ha de eliminarse y, en su lugar, utilizarse los términos *señora* y *señor* para referirse a una mujer o a un hombre, independientemente de su estado civil.

FORMA SEXISTA

Asistió el señor Jiménez
acompañado de la señora
Andrade y la señorita Suárez
Sr. Jorge Donoso y señora
Sr. Donoso y señora

FORMA PROPUESTA

Asistieron las señoras Andrade
y Suárez y el señor Jiménez
Sa. Leonor Peñafiel y Sr. Jorge Donoso
Matrimonio Peñafiel Donoso
Sa. Peñafiel y Sr. Donoso

B.2 Modificación de abreviaturas

En algunos países, se usan abreviaturas distintas de las empleadas tradicionalmente, para evitar connotaciones sexistas cuando se refieren a las mujeres. En lugar de Sra. o Srita., puede utilizarse la abreviatura Sa. tomando la primera y la última letras de la palabra señora.

FORMA SEXISTA

Sra. Andrea Cevallos
Srita. Estefanía Reyes

FORMA PROPUESTA

Sa. Andrea Cevallos
Sa. Estefanía Reyes

C. Carreras, profesiones, oficios y títulos

C.1 Con frecuencia, el masculino designa profesiones, oficios y títulos, considerados de mayor prestigio social y exclusivos de los varones hasta hace poco tiempo. El femenino se usa para trabajos asignados tradicionalmente femeninos. Esta diferencia presupone un «estatus» subordinado de las mujeres, independientemente de su situación concreta; por eso, debe eliminarse y determinarse con claridad el género de la palabra.

FORMA SEXISTA

Jefe, director de orquesta
embajador, gobernadora
juez, alcalde, ingeniero
Las limpiadoras

FORMA PROPUESTA

Jefa, directora de orquesta
embajadora, gobernadora
jueza, alcaldesa, ingeniera
El personal de limpieza

5.2.2 Propuestas del *Instituto de la Mujer* (España)

Si se aspira a eliminar los estereotipos sexistas, se impone también renovar el uso del lenguaje políticoadministrativo pues, hasta ahora, los planes de desarrollo se han redactado teniendo, como referencia principal, el género masculino y sobre la base de un plural masculino globalizador, propio de la estructura del castellano. Así, el lenguaje se ha contaminado de ese «androcentrismo congénito»⁶.

La meta sería lograr un uso del lenguaje lo más neutro posible en cuanto a género, misión difícil en español, entre cuyas características se encuentra el género, presente no sólo en las terminaciones de sustantivos, adjetivos y participios sino también en los artículos y el régimen de concordancia con el sustantivo.

Aunque normativamente, en el sistema lingüístico del español se considera el masculino como término no marcado, genérico y, por tanto, válido para referirse a ambos sexos, desde el punto de vista social, eso no es una realidad y se ha excluido lo femenino de disposiciones, planes y programas.

El *Instituto de la Mujer*, perteneciente al Ministerio de Asuntos Sociales, y el Ministerio para las Administraciones Públicas de España publican, en 1990, propuestas de uso del lenguaje tendientes a erradicar el sexismo lingüístico. En resumen, son:

A. Referencias a cargos y puestos administrativos

A.1 Emplear el masculino para referirse a cargos y puestos administrativos en su denominación general y a los que sean ocupados específicamente por hombres: El Jefe de la Sección.

A.2 Utilizar el femenino cuanto la titular de un puesto o cargo sea una mujer. La norma académica y la social admiten el empleo de presidenta, jefa, concejala, jueza, médica... Gramaticalmente, no existen sustantivos invariables; por eso, el grado de aceptación de cargos como gerenta o conserja, tradicionalmente invariables, lo determinarán los cambios en la realidad y el consenso de la comunidad de hablantes.

B. Referencias a funcionarios involucrados en procedimientos

B.1 Emplear el masculino al mencionar en general, en abstracto, al funcionario que interviene en un proceso administrativo. Ejemplo: Asignar abogado defensor.

B.2 Si la referencia genérica se concreta en sujetos particulares, adoptar, según el caso, el masculino o el femenino. Ejemplo: Se designó como abogada defensora a la licenciada Carmen Pérez.

6. Enrique Gomáriz, *La planificación con perspectiva de género: manual de trabajo* (Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia, 1994).

C. Referencias a administrados

Como posibilidad de diferenciar el género del posible usuario de un servicio, utilizar el doblete genérico: o/a, oa, o(a). Esta solución se recomienda para textos breves y en la documentación empleada en las relaciones laborales. De aceptarse este recurso, la doble terminación debe aplicarse también a adjetivos, participios y artículos: *Si el/la solicitante está casado/a con un/a salvadoreño/a*⁷.

D. Formas de tratamiento

Sólo se emplearán cuando se consideren imprescindibles, de acuerdo con la intencionalidad del texto y, de ser apelativos generales sin diferenciación por sexos, deberá preverse la inclusión de hombres y de mujeres: *Señores diputados y señoras diputadas, ...*

E. Orden de las palabras

Al referirse simultáneamente a sustantivos masculinos y femeninos, no existe regla gramatical alguna que imponga, de forma sistemática, la precedencia de aquellos. Sin embargo, predominan las fórmulas así constituidas: *Padre, madre o representante legal; Marque con equis según sea varón o mujer.*

6. Género y lenguaje sexista

Ciertamente, el lexicón académico contiene mucho rasgo sexista por suprimir. Podría solicitarse a la Academia proveer, a los usuarios del DRAE, las formas femeninas correspondientes a las funciones que antes no desempeñaban las mujeres o aumentar las acepciones si los vocablos ya figuran en él. Asimismo, debería modificar sus definiciones de los conceptos *mujer* y *hembra*, sin duda alguna vejatorios para la mujer porque le niegan su capacidad de ser racional.

Aparte de las injusticias y los dislates contenidos en el *Diccionario*, es preciso recordar que la Academia recoge y fija significados que surgen del propio pueblo, el cual moldea el lenguaje según la norma. Sin duda, la sociedad transpira sus rasgos patriarcales en el empleo del lenguaje, instrumento esencial de comunicación entre sus miembros.

En verdad, el lenguaje presenta rasgos considerados discriminatorios no solo por razones de índole morfológica sino por las relativas a la generalización cuando esta es la forma adecuada de pensar, hablar y escribir. Sin embargo, pretender que hablantes y redactores se refieran constantemente a los dos géneros resulta casi imposible. Cuando decimos «el hombre desciende del mono», ¿habremos de expresar este concepto como el hombre y la mujer descienden del mono y de la

7. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. Ministerio para las Administraciones Públicas. *Uso no sexista del lenguaje administrativo* (ESTRIP. 1990).

mona? De adoptar tal actitud, en los textos evangélicos encontraríamos una expresión tan agobiante como esta: «Bienaventurados y bienaventuradas los pacíficos y las pacíficas porque ellos y ellas serán llamados y llamadas hijos e hijas de Dios». Es innecesario llegar a tales extremos.

Las formas empleadas para incluir, a la vez, ambos géneros resultan cansinas y siempre forzadas porque introducen, en el sistema lingüístico español, hechos ajenos a él. Por eso, la construcción resulta obligada, aburridora. Pueden utilizarse con alguna facilidad dentro del código escrito, pero en el oral resultan impracticables. ¿Cómo exponer oralmente el concepto: «A los compañeros y compañeras que se quedan sin trabajo *los* vamos a ayudar» (presidente Figueres por televisión). Dentro del campo conceptual, ¿prometerá ayuda solo para los varones desempleados? En el sintáctico, ¿cómo introducir el pronombre femenino sin que la oración resulte violentada y repetitiva?

Los hablantes ya encontraron la solución para evadir el problema del género en la concordancia pronominal: el *leísmo*. Aunque es incorrecto gramaticalmente emplear el pronombre *le* como complemento directo (pues representa al complemento indirecto), soluciona el problema de la concordancia genérica de los pronombres. Por carecer de distinción de género, este pronombre resulta utilísimo; debido a eso, cada día más se oyen y se escriben oraciones como: Dios les bendiga (Pbro. Minor Calvo); Estimado compañera y compañero de la Asamblea Legislativa: Quisiera saludarle y aprovechar la oportunidad (diputado); Les acompañaré, Dios mediante, hasta la 1 de la tarde (*Radio Reloj*); De usted depende que su hijo o hija no sea un futuro agresor. No les maltrate. (Campaña contra la violencia en los hogares). Les esperamos a las seis de la mañana en nuestra primera edición (*Univisión Canal 2*).

Algunas propuestas de la UNICEF y el Instituto de la Mujer podrían llevarse a la práctica; por ejemplo, en vez de hombre, usar ser humano, especie humana; el alumnado podría sustituir a los alumnos; pero, otras resultan forzadas e inconsistentes.

No se califica aquí de majadería el uso de sintagmas repetitivos para abarcar los dos géneros; menos aún satirizar esa costumbre. Sólo se desea llamar la atención acerca de la imposibilidad de incluirlos en el discurso, sin violentar la construcción española ni aburrir a oyentes o lectores.

El empleo del masculino para aludir a personas de ambos sexos algunas veces produce, en el contexto social, cierto grado de incertidumbre respecto de los seres humanos de quienes se habla; no obstante, dentro del sistema lingüístico, continúa como la única regla prevista para referirse a ellos. En criterio de las

autoras, lo más acertado es respetar el sistema lingüístico del español, empleando la concordancia en masculino y establecer la diferencia genérica sólo cuando se requiera para comprender claramente el concepto o cuando, por una generalización, lo femenino pueda considerarse excluido; pero no se requiere ir más allá.

En medio de esta orientación forzada de la lengua hacia la igualdad, cabe preguntarse si realmente tiene sentido catalizador imponer prácticas lingüísticas en aras de contribuir a un proceso histórico-social o si, por el contrario, el lenguaje, como vehículo y producto de la evolución histórica, sólo llegará a reflejar espontáneamente su armonía con el principio de igualdad cuando este sea real dentro del comportamiento y la visión del mundo imperantes.

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN COSTA RICA: UNA PROPUESTA DE ENFOQUE

VIOLETA QUIRÓS BONILLA

Esta ponencia presenta una variante del método comunicativo, dentro del enfoque de lengua en general como la estrategia adecuada para la enseñanza de idiomas, cuando se trata de entornos de lengua extranjera. En consecuencia, la escogencia y el desarrollo de los materiales deben estar regidos por este enfoque.

En toda propuesta que se haga de la enseñanza de lenguas, el primer aspecto por considerar es el tipo de entorno del estudiante: ¿está el estudiante en un entorno de lengua extranjera o de segunda lengua?; si se encuentra en un entorno o contexto en el que la lengua meta es la lengua materna siendo él un inmigrante o un estudiante extranjero, entonces está aprendiendo una segunda lengua que le permite comunicarse y desenvolverse en su nuevo medio. Si se encuentra en un contexto en el que la lengua meta es una lengua extranjera, que aprende para enriquecer su cultura general, para satisfacer sus necesidades en viajes de negocios o placer o para desempeñarse en su trabajo, la situación es completamente diferente pues el contexto no contribuye en el proceso de enseñanza.

Si la situación de enseñanza es la de segunda lengua, el estudiante está siempre en contacto con la lengua meta, dentro y fuera de clase. Su aprendizaje no termina al salir del aula, más bien se refuerza y aumenta. Cuando se enseña una lengua extranjera el contacto con la lengua meta se reduce a las pocas horas de permanencia en clases o dedicadas al estudio, lo que complica la situación grandemente. El tiempo de contacto es tan poco y las oportunidades de práctica tan reducidas que no se puede esperar que el estudiante determine sus propias necesidades y plantee sus conclusiones.

En los últimos años ha surgido una gran cantidad de métodos y materiales de enseñanza (específicamente en el área de inglés) que, en mi opinión, pueden clasificarse en dos grandes categorías de enfoques: la enseñanza de la lengua en

general o la enseñanza de la lengua para la supervivencia. Este es el segundo aspecto que se debe determinar para la enseñanza de lenguas.

El enfoque de supervivencia (que recientemente parece tomar auge), según mi criterio no es el apropiado para la enseñanza de lenguas extranjeras (situación en Costa Rica), aunque sí puede serlo en situaciones de segunda lengua. Este tipo de enfoque parte de situaciones concretas y específicas como «En el supermercado», «En el restaurante», etc. Los materiales de enseñanza proveen al estudiante (usuario potencial de la situación) expresiones que le permitirán completar tareas: obtener un servicio, pedir y dar información específica (una dirección, un precio, números telefónicos, saludos, despedidas, por ejemplo) pero deja de lado la gramática. En este tipo de enfoque se resuelven, en forma pronta, las necesidades inmediatas que presenta el estudiante mismo según los problemas de su entorno y con la posibilidad de soluciones provistas por él mismo pues así lo requiere para su supervivencia. Generalmente estos grupos de estudiantes hablan variedad de lenguas maternas, a veces también difieren de edad y, en algunos casos, de condición económica, social y cultural y, por supuesto, los niveles de dominio de la lengua también son múltiples.

El enfoque de supervivencia puede ser útil, además, en un entorno de lengua extranjera, cuando se trate de cursos específicos para personas que van de inmediato a convivir en el medio de la lengua meta, pues le ofrece posibles situaciones que enfrentaría, y posibilidades de resolverlas. Sin embargo, en el caso de los estudiantes, este no es el único objetivo: pronto deberán desenvolverse en situaciones múltiples a nivel personal y profesional, por lo que el enfoque de supervivencia se vuelve insuficiente. Obviamente, al estar inmerso en el ambiente de la lengua meta, el entorno mismo puede satisfacer esas situaciones, pero no siempre con el acierto y corrección de un curso formal pues carece, principalmente, de criterios respecto de los niveles de corrección y formalidad así como de la correcta producción de estructuras y sonidos. De esta forma, se puede tardar más tiempo en la adquisición de las estrategias que, por el contrario, se lograría fácilmente con la explicación de un maestro.

En las circunstancias en que se enseña inglés en Costa Rica (por cultura general, viajes o empleos), el enfoque general es el más adecuado; se trata de situaciones múltiples en condiciones no controladas. Por tanto, se requiere una amplia gama de medios que permitan afrontar cualquier situación con el mejor nivel de eficiencia posible. Estos medios deben poder ampliar, combinar, intercambiar y obtener nuevos y diferentes mensajes; progresivamente, deben alcanzar los diferentes niveles de suficiencia de la lengua meta.

Una situación semejante enfrentan los estudiantes extranjeros. La solución en estos casos es ofrecer un conocimiento general dosificado en forma constante para que puedan afrontar las diferentes situaciones según sea requerido. Debe partirse de contenidos organizados en forma de pirámide inversa o de espiral y se deben utilizar al inicio estructuras y vocabulario sencillos y básicos; la cantidad y el nivel de dificultad se aumentará en forma progresiva y constante siguiendo lineamientos del método comunicativo y bajo la estrategia de las «tres p»: se debe iniciar siempre con la **presentación** del material, se sigue con la **práctica** suficiente de este y se termina con la **producción** individual, teniendo presente que la meta primordial en todo momento es el significado. Por lo tanto, la traducción y el uso de la lengua materna se permiten según se requiera.

El estudiante debe tener claro el contexto de la situación y la función comunicativa de lo que estudia. El objetivo final es la competencia comunicativa: el estudiante debe ser capaz de usar la lengua efectiva y apropiadamente.

Otro aspecto, cuando se trata de la enseñanza de lenguas, es la escogencia de los materiales: resultan distintos según el enfoque seleccionado. Además de la diferencia de objetivos, los recursos disponibles son también diferentes. En un entorno de segunda lengua los materiales deben ser tales que propicien la investigación y la experimentación de las situaciones reales. En un entorno de lengua extranjera deben presentarse las situaciones para que el estudiante conozca sobre ellas puesto que no hay tiempo suficiente ni condiciones para que el estudiante investigue y deduzca conclusiones; tampoco tiene estímulos para buscar necesidades: debe ser el profesor quien presente y dé tantas oportunidades de práctica como sea posible. Para esto se requiere un texto que organice el material y que suministre los contenidos. Lo anterior brinda una mayor confianza al profesor y al estudiante.

En el enfoque de lengua extranjera es necesario contar con un libro de texto en los niveles iniciales (principiantes e intermedios); también debe haber vídeos y grabaciones de situaciones reales y hablantes nativos para sustituir, aunque en mínima parte, lo que no ofrece el medio. Vídeos y grabaciones son de gran utilidad tanto en los primeros niveles como en los de avanzados y superior. En estos últimos, se sustituye o se complementa el libro de texto con situaciones reales que planteen necesidades y posibles soluciones.

La tendencia actual, a partir del surgimiento del método comunicativo, es el desarrollo de materiales, técnicas y estrategias, que son más adecuados para un entorno de segunda lengua que para uno de lengua extranjera.

Por tanto, quienes estén a cargo del desarrollo curricular así como de la

escogencia o desarrollo de materiales deben tener presente la diferencia entre los entornos y escoger el enfoque adecuado. En Costa Rica, el entorno es de lengua extranjera y, por consiguiente, el enfoque debe ser el de inglés general.

EL ACTOR LECTOR EN UNA SEGUNDA LENGUA: TRANSACCIÓN E INTERACCIÓN

MARTHA E. SÁNCHEZ SALAZAR

La presente exposición intenta enfocar el acto lector a partir de dos teorías, la cognoscitiva, teoría del esquema, y la *estética literaria*, teoría de la transacción estética, de L. M. Rosenblatt. Quisiera enfatizar lo novedoso de esta presentación, que intenta introducir un enfoque que conjuga dos teorías consideradas tradicionalmente irreconciliables en el campo de la investigación empírica.

La teoría del esquema analiza el fenómeno de la lectura dentro de un marco estrictamente cognoscitivo, mecanicista, interaccional, en tanto que la teoría transaccional de Rosenblatt se mueve dentro de la corriente de las teorías de respuesta del lector («reader response»). Esta última enfoca el fenómeno de la lectura más bien como una transacción vital entre dos entes, texto y lector. A partir de este encuentro nace el texto literario, el poema, como lo denomina Rosenblatt.

Antes de entrar a considerar los postulados de estas teorías, preguntémonos: ¿qué es una teoría? Si partimos de la definición de una teoría como la interpretación de un fenómeno, es decir, la interpretación de la realidad circundante, se supone una relación entre dos componentes cuya relación es estrictamente epistemológica, a saber, fenómeno e interpretación. Interpretar un fenómeno es, de alguna manera conocerlo, hacerlo mío, no permitir que me asombre convertirlo en parte de mi teoría del mundo. Esta relación epistemológica podríamos representarla más o menos así:

S ————— O

C

en donde S representa el sujeto trasmisor, mundo-realidad-texto; el fenómeno, en una palabra, en tanto que O representa el objeto receptor, cerebro-lector. De modo que casi podríamos añadir que, en realidad, el fenómeno no existe. Lo que existe es la interpretación del fenómeno.

De acuerdo con la definición de teoría anterior, veamos a grandes rasgos en qué consiste la teoría del esquema y cómo se ajusta esta definición de teoría dentro del marco del fenómeno de la lectura.

La teoría del esquema es una teoría de la comprensión y la interpretación. Nuestra teoría del mundo está dentro de estructuras de conocimiento, o *esquemata*, en nuestro cerebro. Los esquemata son la materia prima del entendimiento, el aprendizaje y la interpretación. El hecho de que una experiencia nueva no nos asombre al borde del *shock*, se debe a la capacidad de los esquemata de jugar con todas las posibilidades para interpretar esa experiencia. Este juego obedece a un acomodamiento de la información que se recibe dentro del rompecabezas de los esquemata. El juego puede conducir a una modificación de los esquemata existentes dependiendo del grado de familiaridad que el sujeto posea con respecto a la información que procesa. Si la información no activa ningún esquema existente, no puede ocurrir el proceso de comprensión y entonces habría falta de comprensión, mala interpretación, etc.

De alguna manera, este proceso de acomodamiento de la información obedece a una especie de «mecanismo de defensa» de los esquemata, mecanismo que se traduce en los procesos cognoscitivos de formulación de hipótesis, predicción, inferencias, etc., siempre presentes en el proceso de lectura.

De acuerdo con lo anterior, debemos entender que, interpretar una situación nueva desde la perspectiva teórico-esquemática, no significa comprenderla, explicarla. La verdad es que no poseemos un esquema para cada situación nueva. Los esquemata existentes sólo intentan recibir la nueva situación modificándose a sí mismos. Si logran modificarse, hay comprensión. Si no lo logran, no la hay, y la nueva información no se procesa ni se guarda en la memoria.

Veamos la aplicación de lo que hemos dicho hasta ahora sobre la teoría del esquema aplicado a nuestra propia experiencia lectora. Tomémonos un minuto para leer el siguiente breve texto:

El procedimiento es bastante simple. Primero Ud. ordena las cosas en grupos diferentes. Por supuesto. Un montoncito podría ser suficiente dependiendo de cuánto hay que hacer. Si Ud. tiene que ir a alguna otra parte debido a falta de facilidades, ese sería el próximo paso. De lo contrario,

Ud. ya está listo. Es importante no excederse, o sea, es mejor hacer pocas cosas a la vez que demasiadas. A la larga esto podría no ser importante pero podrían, fácilmente, surgir complicaciones. Un error podría salir caro. Al principio todo el procedimiento pareciera complicado. Pronto, sin embargo, llegará a ser tan sólo otra faceta de la vida. Es difícil prever un fin para la necesidad de esta tarea en un futuro inmediato, pero uno nunca sabe.

Después de completar el procedimiento, uno vuelve a ordenar los materiales en distintos grupos. Luego se vuelven a colocar en sus sitios apropiados. Eventualmente se volverán a usar una vez más y todo el ciclo tiene que repetirse. Sin embargo, esto es parte de la vida.

Noten que tanto las estructura gramaticales como las palabras empleadas en la pieza son de fácil comprensión. No obstante, no somos capaces de procesar el texto adecuadamente. Pero si se explica que el texto se refiere a una situación de la vida diaria al cual llamaremos el-esquema-del-lavado, nótese cómo cobra sentido todo el texto.

Lo que ha pasado aquí es que, al inducir el esquema anteriormente mencionado, toda una serie de esquemata es activada. Inmediatamente se produce una cadena de esquemas relacionados con una situación tan familiar como «el día del lavado». Cada uno de esos esquemata representa, en realidad, un esquema cultural y, es claro que, aquellos que tengan noción del típico panorama del *doing the laundry* al estilo norteamericano, podrían seguir considerando oscuro el texto.

De la anterior experiencia lectora podemos deducir que, entender un texto no es cuestión de conocer sus esquemata formales. Hay esquemata culturales que pueden impedir un procesamiento adecuado del texto: a partir de aquí, podemos vislumbrar las implicaciones de la teoría del esquema dentro del fenómeno de la lectura en una lengua extranjera y sus aplicaciones en la investigación empírica y la enseñanza.

Leer en una lengua extranjera implica encontrarse más o menos de vez en cuando —dependiendo del nivel de lector— con esquemas formales y culturales desconocidos y, si se trata de la lectura de textos literarios, tanto mejor o peor.

La teoría explica que el acto lector es un proceso bidireccional que va del texto al cerebro (*bottom-up*) y del cerebro al texto (*top-down*) de una manera balanceada, si el lector es un lector fluído, si no lo es, es típico un desbalance en este proceso bidireccional. No obstante, hay que recordar que la lectura es un proceso de constante formulación de hipótesis y predicciones, de manera que,

independientemente de la eficiencia lectora de un individuo, estas operaciones se suceden de manera constante. Veamos un ejemplo. Un lector de español como lengua extranjera lee: «The city of Macchu Picchu was found in this century.» En el supuesto de que nuestro lector no conociera el significado de la palabra *found*, dos cosas pueden ocurrir: o recurre al esquema lingüístico que le provee su lengua materna y predice que *found* es un cognado de fundar, o bien, recurre inmediatamente a sus conocimientos previos respecto del contenido de la lectura. Si hace lo anterior, no procesará la información correctamente y pronto se encontrará con que hubo alguna mala interpretación en alguna parte. Así que, probablemente volverá a leer el texto. Si hace lo segundo, probablemente recurra a la ayuda de un diccionario bilingüe para averiguar, de una vez por todas, el significado de *found*. En cualquier caso, ocurre el proceso bidireccional, aunque no de manera balanceada ya que dicho lector vio obstaculizado el procesamiento del texto a causa de una palabra en el texto.

Ahora podríamos preguntarnos qué papel juega una teoría estética literaria en todo este procesamiento esencialmente mecanicista del cerebro. Volviendo a nuestra discusión sobre la naturaleza del concepto teoría, la teoría transaccional es paradigmática y aún epistemológicamente diferente a la teoría del esquema. Dentro de esta perspectiva, podemos representar la teoría transaccional como sigue:

SO—————OS

C

en donde la relación Sujeto-Objeto es transaccional y no sólo interaccional. Es decir, el encuentro entre texto y lector es un encuentro de entidades mediante una relación dialéctica, orgánica, vital.

Rosenblatt, la proponente de esta teoría, describe las teorías interaccionales como lineales, objetivas, mecanísticas. Como dijimos, la investigación dentro de un modelo esquemático se centra en la mecánica que ocurre a nivel orgánico-cerebral, es decir, mientras los ojos leen. La teoría transaccional, en cambio, ve en el acto lector, un encuentro en el que ambos entes se dan mutua información y, de este mutuo intercambio, surge el poema.

Este concepto de poema es central en la teoría. El poema es el producto de un encuentro entre texto y lector: uno origina al otro, un texto es porque es leído y

un lector es porque es un conjunto de esquemas, formales y conceptuales, del texto que guían al lector y lo hacen tal.

En otras palabras, el texto es un ente que va desplegándose y viendo la luz a medida que se crea, se interpreta, es dado a luz por el lector. Y el lector es un ente que va desarrollándose y descubriéndose al mismo tiempo que va desarrollándose el texto ante sus ojos. El acto lector es, por eso, un acto de compromiso entre texto y lector.

La teoría transaccional también concibe el acto lector como un proceso doble. Es decir, cuando el texto se desarrolla ante mis ojos, pueden ocurrir dos cosas, según sea mi propósito como lectora. Si leo un texto literario, mi lectura puede moverse dentro de un plano meramente estético: ante la belleza de las palabras y del mensaje, respondo. Esta respuesta puede ilustrarse con lo que ocurre cuando se le lee un cuento a un niño. Los infantes reaccionan ante lo que les es leído con risa, llanto, enojo. Es decir, el proceso es guiado dentro de un plano estético, vital, de extrapolación de experiencias.

Pero también el proceso se mueve dentro de un plano «referencial» (del latín *referre*, llevar hacia fuera). Es decir, al leer a los niños, estos aprenden nombres de personajes y lugares, información que llevan a un plano más «racional» y práctico.

Un ejemplo puede ilustrar lo anterior. El siguiente es uno de los protocolos que recogí en un estudio efectuado entre estudiantes de español como lengua materna y como lengua extranjera en la Universidad de Albany, New York. Les di a leer el cuento de Carlos Salazar Herrera, «La ventana». Después de leerlo «cuantas veces fuera necesario», les di un grupo de preguntas para activar tanto sus esquemas culturales (si los tenían), como su respuesta estética. Uno de los lectores contestó a la pregunta sobre la «visualización de la casa»:

Piedra. Las casas de piedra me hacen sentir terriblemente sola y con frío y aunque hay muchas cosas cálidas en la casa, por ejemplo la hoguera, la piedra se traduce en la soledad de la mujer.

Nótese como la transacción estética estuvo presente a lo largo de este proceso lector. A pesar de que el protocolo no sugiere la presencia de esquemas culturales en esta lectora, el procesamiento del texto no se obstaculizó sino que, por el contrario, se enriqueció con contribuciones propias de su cultura. Vale decir que los lectores de este estudio no podían urgir en el texto una vez que comenzara la fase de preguntas y respuestas. En cuanto a los esquemas lingüísticos, es obvio

que, quien escribió esta respuesta, sí los poseía, como para que se diera el proceso de transacción/interacción con el texto.

Entonces, para concluir, vale preguntarse sobre la dirección que han tomado eminentemente nuestro métodos de instrucción de lectura tradicionales, tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera. Nos cuestionamos asimismo si se ha respetado esta doble faceta del proceso lector y qué tanto se consideran los esquemas de contenido y formales del lector a la hora de elegir el material de lectura. De acuerdo con el enfoque tradicional, una respuesta como la del protocolo anterior sería considerada «incorrecta», puesto que la casa de la historia es una casa de adobe y no de piedra, por ejemplo. El criterio de «correcto» o «incorrecto» ha dependido, tradicionalmente, de la mayor o menor distancia que el lector guarda con respecto a la «información literal» del texto.

En este sentido, la teoría del esquema explica que el proceso de lectura involucra el conocimiento previo tanto de la cultura como de las estructuras formales de la lengua, por parte del lector. De esta manera, un lector puede poseer los esquemas formales y carecer de importantes esquemas culturales. Esto podría resultar posiblemente en un procesamiento del texto más lento, lo cual no implicaría de ninguna manera, mala interpretación o ausencia total de comprensión.

Por su parte, la teoría transaccional vendría a completar este panorama, yendo más allá. La teoría casi se atreve a decir: «a mayor distancia cultural, mayores posibilidades de transacción estética.» Tendremos así mil lectores y mil lecturas, todas válidas. Aún las más «extrañas» respuestas podrían probar su validez si se le da al lector la oportunidad de elaborar más.

El uso de ambas teorías como marco para la investigación del acto lector podría darnos un mayor acercamiento al fenómeno de la lectura en un idioma extranjero. Entenderíamos mejor, por ejemplo, por qué los lectores que carecen de más esquemas culturales (como podría ser el caso del lector de segunda lengua) son capaces de producir lecturas «más estéticas»: probablemente usarían sus propios esquemas para elaborar un texto distinto pero defendible en el nivel de la comprensión. Por otra parte, la carencia de algunos esquemas formales -como es el caso de estos lectores- podría hacer que ellos captaran más detalles textuales que los mismos lectores de lengua materna. Esto es comprensible. El proceso se vuelve más *top-down*, es decir, depende más del texto que del conocimiento previo. Como explicamos antes, hay un desbalance. Esto hace el acto más lento y más minucioso a nivel lingüístico, lo cual permitiría el descubrimiento de detalles en la historia que bien podrían escapar al lector de lengua materna.

De todo lo anterior podemos deducir que el uso de herramientas aparentemente tan distintas, como las teorías que presentamos, pueden llevarnos a una

revisión de nuestro métodos tradicionales de la enseñanza de la lectura, tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera. Lo anterior podría conducir al uso de técnicas más liberales y más respetuosas de la respuesta del lector por parte del profesor.

LOS MARAVILLOSOS JUEGOS DEL LENGUAJE CREADOR. AL LENGUAJE POR EL SIGNIFICADO

FLORIA JIMÉNEZ DÍAZ

*Si los diccionarios abrieran sus puertas y
entrara el aire por sus ventanas. Si por obra de
encantamiento a los significados les crecieran
alas entonces volarían las palabras.*

F. J.

La literatura como eje integrador de un programa de lenguaje integral: de la destreza a la estrategia

Hablar de la literatura para niños como estímulo al pensamiento del niño es un tema de implicaciones filosóficas y metodológicas, que se refieren a la necesidad de un cambio en los paradigmas de la educación en el siglo XXI.

De acuerdo con Zamora González, existe una relación dialéctica entre lenguaje y pensamiento, por tanto, a mayor estímulo del pensamiento, mayor desarrollo del lenguaje y, a mayor desarrollo del lenguaje, mayor desarrollo de la inteligencia. Este principio fundamental, demostrado científicamente por el citado autor en su tesis doctoral¹, debería ser el punto de arranque para que la educación costarricense replantee sus enfoques teóricos y metodológicos en relación con el aprendizaje de la lengua desde una visión más inteligente y significativa.

Gracias al desarrollo de la psicolingüística en la segunda mitad del siglo XX, los pedagogos y los especialistas del desarrollo del lenguaje de los niños, han dado saltos cualitativos en relación con el concepto y aplicación de los estímulos

1. Rolando Zamora González, *El niño talentoso y su léxico* (Tesis doctoral. Universidad Latina de Costa Rica, 1994).

más eficaces para el desarrollo de la inteligencia y la sensibilidad como un programa sostenido para el desarrollo de la lectura y la escritura. Basta mencionar la experiencia de Doman, Arellano, Kenneth y Yetta Goodman y Borzone y Gramigna², entre otros investigadores en el campo de la sicolingüística, que han estudiado y aplicado sus descubrimientos para demostrar que los niños menores de siete años pueden aprender a leer y escribir de manera natural a partir de su propio lenguaje oral y escrito.

La investigadora y pedagoga norteamericana Regie Routman describe muchas experiencias con niños de nivel preescolar que descubren su lenguaje escrito a partir de los diarios personales, a los cuales trasladan su pensamiento por medio de la escritura inventada, al inicio³. Rodeados de un ambiente de respeto absoluto, los pequeños escritores elaboran sus «garabatos» o dibujan las ideas y sentimientos que bullen en sus cerebros llenos de imágenes significativas. Poco a poco, los rasgos legibles para ellos mismos, se parecen cada vez más a la escritura convencional, lo cual les permite comunicarse con los demás.

Estas experiencias espontáneas benefician, además, la autoestima de los niños: al experimentar, sin censura, su propia expresión escrita, al sentirse dueños de sus eventos reales de lenguaje, desde los inicios del proceso de lectura y escritura.

Esto, por supuesto, es un paso trascendente en una sociedad preparada para dichos cambios, este es un tema polémico para muchos administradores y docentes, ya que involucra un cambio de paradigmas radical en el aprendizaje de la lengua desde preescolar hasta los niveles de la educación superior. Sin embargo, ya se vive una época de cambios cualitativos en las mentes y las actitudes de muchos educadores deseosos de mejorar la educación, bajo un enfoque integrado.

Entre otros países del istmo, Costa Rica ha centrado su atención por muchos años en los métodos de lectura y escritura tradicionales, creyendo hallar en ellos la llave mágica a los severos problemas de comunicación oral, escrita y lectora (nos referimos a los métodos que desarticulan el lenguaje dividiéndolo en letras, sílabas o fonemas en un intento de simplificar el aprendizaje de la lectura y la escritura).

Los docentes de experiencia sabemos que, sin embargo, los cambios mentales y conductuales tardan en ser asimilados y marcan una etapa de transición. Ya

2. Glenn Doman, *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé* (1984, edición en español: EDAF, 1986); Adelina Arellano, *El lenguaje integral. Una alternativa para la educación* (Editorial Venezolana, 1994); Kenneth Goodman y Yetta Goodman, *Lenguaje integral* (edición en español: Editorial Venezolana, 1990); Ana María Borzone de Manrique y Susana Gramigna, *Iniciación a la lectoescritura* (Athenae, 1987).

3. Regie Routman, *Invitations: Changing as Teachers and Learners* (Gordon, 1990).

existen experiencias muy valiosas en el campo del lenguaje creador con el método endogenésico⁴ que, en la actualidad, es una excelente opción para responder a los cambios necesarios en preescolar y primer grado. Vivimos una época de avances vertiginosos en el campo de la tecnología. Diariamente se abren ante nuestros ojos nuevos y espectaculares descubrimientos en el campo de la informática que mejoran la calidad de vida del ser humano. Sin embargo, el desarrollo del hombre y la mujer en cuanto seres sensibles y creadores se ha descuidado, con menosprecio de esa área fundamental que define al ser humano como tal.

Es difícil, por ejemplo, ver una actitud entusiasta por parte de los padres de familia cuando un hijo o una hija deciden llevar una carrera artística, o cambian de camino una profesión técnica-científica por una artística. Llámese esta música, danza, teatro, artes plásticas o literatura. La actitud de estos padres de familia refleja su formación, orientada eminentemente hacia la adquisición de conocimientos muchas veces desvinculados de las actitudes y valores que, en el fondo, son las vivencias que forman la verdadera educación.

Las evaluaciones tradicionales desde la primaria hasta la enseñanza superior mide conocimientos que se vuelcan en pruebas estandarizadas para promover o sancionar a los estudiantes. Es tema de conversación entre estudiantes, docentes y padres de familia que estas pruebas menosprecian la formación estética y creadora de los aprendices. Lo peor de todo, ha generado gran cantidad de personas frustradas cuyo entrenamiento memorístico no siempre deja una experiencia significativa.

Este desequilibrio de la formación integral de los hombres y las mujeres no ha sido gratuito. Las consecuencias saltan a la vista con el acelerado deterioro del ambiente y el desorden ecológico en varias partes del planeta. Poco se ha logrado con las campañas para detener los niveles de contaminación si no se educa la sensibilidad, que es en donde reside la valoración capaz de producir reacciones positivas hacia el cambio necesario. En este sentido, los lenguajes artísticos son los medios más efectivos de educar integralmente a los niños. Desde esta perspectiva varios países desarrollados, que por años centraron la esperanza educativa en la tecnología, han volcado su interés en los currícula centrados en las artes y la literatura⁵.

Uno de los temas y problemas que se tratan actualmente en los foros nacionales e internacionales se refiere a los derechos de los niños y las niñas. Sin

4. Rolando Zamora González, *El método endogenésico* (Fernández Arce, 1989).

5. Adelina Arellano, *El lenguaje integral...*; Kenneth Goodman y Yetta Goodman, *Lenguaje integral: Regie Routman, Invitations...*

embargo, si revisamos los procedimientos metodológicos utilizados aún en muchos centros educativos, notaremos la represión a que están sometidos nuestros pequeños aprendices: —*Cállese. No hable. No se ponga de pie. Aquí mando yo. No opine. No se exprese. No sea persona...*

Esta educación alienante se extiende muchas veces al hogar: la cadena de represiones a la expresión individual cobra un significado mayor cuando los padres se rehúsan consciente o inconscientemente a dialogar con sus hijos o hijas para escuchar sus inquietudes. Diariamente, se recrimina a los niños y las niñas porque «se portan mal», «hablan mucho», o perturban la serenidad de un educador que no sabe cómo proceder con su exceso de energía. ¿No es cierto que un niño pasivo y callado no es un niño, a menos que físicamente no esté en capacidad de hacerlo?

Aún tratándose de niños con discapacidades moderadas o severas, estos poseen una cantidad de neuronas sanas que, con el estímulo adecuado, permitirán el desarrollo de las potencias físicas, mentales y sensibles. Conmovedores son los testimonios de una maestra terapeuta de un niño parapléjico, atado a un respirador y a una cama: «Es sorprendente la reacción positiva que el rostro del niño demuestra al leerle poesías llenas de sensibilidad y optimismo. Es lo único que lo hace reaccionar con alegría», expresó la terapeuta durante el Congreso Centroamericano y del Caribe celebrado en Costa Rica en febrero de 1996.

Cabe reflexionar, entonces, si el estímulo por medio de la literatura logra estos resultados en niños con características especiales, ¿qué maravillas no logrará en los niños y las niñas promedio? ¿Están nuestros educadores preparados para ofrecer los estímulos estéticos creadores precisos para formar personas inteligentes y sensibles? Nuestras aulas escolares abundan con niños y niñas silenciados en el hogar y la escuela. No es extraño escuchar los reclamos cargados de impotencia de muchos docentes frente a los padres de familia cuando les dicen: «—Ya no sé qué hacer con su hijo o hija. Habla demasiado. No se está quieto ni un minuto. No me pone atención. No le interesa nada». Y, lamentablemente, esta población llena de sueños y vitalidad va a engrosar las llamadas aulas integradas de nuestros centros educativos.

¿Será esta la solución? ¿Estamos preparados como docentes para ofrecer a los niños un estímulo integrado? ¿Continuamos con metodologías tradicionales que no responden a los intereses de nuestros niños? Recuérdese que el problema no está en que el niño no sepa conjugar verbos, memorizar reglas ortográficas o poseer una hermosa letra. La clave del problema tiene bases más profundas referentes al desarrollo del lenguaje autóctono de los niños y del pensamiento en todas sus funciones.

Atender el significado del lenguaje es el nuevo reto de la educación, si deseamos respetar al niño y a la niña como personas con derecho a expresar sus ideas y sentimientos. Desarrollar la expresión oral creadora, leer en forma crítica y comprensiva tienen mayor repercusión que llenar cuadernos con ejercicios sintácticos y morfológicos.

Y este camino de crecimiento se inicia a partir de la estrategia o el enfoque que un docente elija para enseñar a leer y escribir a sus niños de preescolar y primer grado. Con las mejores intenciones muchos docentes han aplicado los métodos alfabéticos, fonéticos y mixtos (eclecticos) caracterizados por un orden seriado y prefijado de categorías de grafemas o morfemas bajo el supuesto de que simplificando el proceso, el niño tendrá mayor éxito en su camino hacia la lectura y la escritura.

El desfase se hace mayor cuando estos niños continúan su camino de frustraciones hasta sexto grado haciendo copias, dictados y lecturas a nivel literal y con la atención desmedida por la forma del lenguaje y no por su significado.

Un niño que piensa, habla, escribe y lee por sí mismo sentirá deseos de leer lo que otros leen para él o ella. La curiosidad se acrecienta o disminuye en la medida en que los docentes y los padres de familia contribuyan ofreciéndole el material literario acorde con sus intereses.

De acuerdo con Routman, la literatura posee todas las cualidades necesarias para integrar un programa, ya que permite aprendizajes significativos e integrados. Este exitoso enfoque del lenguaje integral que varios especialistas han difundido en el continente americano, Norteamérica, Nueva Zelanda, Canadá y Australia, tienen como representantes principales a Kenneth y Yetta Goodman, pioneros en ese campo. En el mes de agosto de 1995 ambos investigadores visitaron Costa Rica con motivo del Congreso de las Américas de lectura y escritura para disertar sobre el tema. Durante esta oportunidad el Dr. Zamora González presentó el método endogenésico, que recibió gran aceptación entre los visitantes al citado evento internacional.

En este sentido analizamos el papel tradicional que ha desempeñado la llamada **etapa de aprestamiento** dentro de los programas de primer grado. ¿Serán necesarios quince días de práctica de destrezas aisladas? ¿Será suficiente un mes? ¿Será un proceso inicial en el mes de marzo de primer grado? ¿Acaso llega el niño a la escuela sin conocimientos ni experiencia? ¿Qué tanto partimos de lo que el niño puede hacer y no de lo que no puede hacer? ¿Cuál es el paradigma que aún manejan los docentes con respecto a los estímulos para la lectura y la escritura?

Por esta razón fundamental muchos niños se aburren en la escuela, porque

saben más de lo que el docente supone y, en medio de ejercicios repetitivos y desarticulados, se les intenta simplificar tanto el aprendizaje que este pierde significado.

En términos generales, la educación subvalora la capacidad intelectual del niño. Todavía se menosprecia la capacidad de investigadores innatos que poseen por naturaleza propia, al preguntar, explorar hasta los más mínimos detalles tratando de hallar respuestas acordes con sus necesidades. Conocemos muchos adultos quienes, consciente o inconscientemente silencian a los niños porque «los niños sólo dicen tonterías y aburren con sus largos interrogatorios».

No importa cuántos foros internacionales se organicen; no importa cuántos libros se escriban sobre educación: mientras los adultos no aprendamos a respetar a los niños como personas, mientras no les cedamos su lugar en la vida como seres pensantes y los escuchemos, el problema continuará sin resolverse.

El desconocimiento de las últimas corrientes de aprendizaje en el campo de la sicolingüística, en este caso particular, del «lenguaje integral», impide a muchos docentes atender las necesidades de sus alumnos, de hecho inmersos en un mundo lleno de estímulos. Recordemos que el lenguaje es el vehículo del pensamiento por excelencia. Es necesario, por lo tanto, permitir a los niños expresar sus lenguajes artísticos de forma integrada y no correlacionada.

La literatura para niños debe recuperar su permanencia en los programas escolares. Los docentes deben practicar la lectura expresiva de cuentos y poesías para leer o narrar diariamente a sus alumnos. El planeamiento y el funcionamiento de los centros de lectura y escritura en las aulas debe ser un espacio de interrelación permanente, de acuerdo con el currículum integrado. Escuchar cuentos interesantes, la sonoridad del lenguaje de los veros o los juegos de sonidos, las adivinanzas, los trabalenguas y otros recursos literarios de calidad, motivarán el desarrollo del lenguaje creativo que tanta falta hace en la escuela para la formación de personas más inteligentes y felices.

EL LÉXICO Y EL TALENTO DEL NIÑO¹

ROLANDO ZAMORA GONZÁLEZ
Universidad Latina de Costa Rica

Las conclusiones de esta investigación se organizan con base en los objetivos propuestos:

1. En relación con el objetivo general que dice: «Demostrar la relación entre el dominio lexical del estudiante talentoso y su logro académico», se llega a las siguientes conclusiones:

1.1 Al determinar la correlación existente se comprueba que, a mayor dominio lexical de los niños talentosos, es mayor el logro académico y viceversa: a menor dominio lexical, es menor el rendimiento académico. Esta correlación es de 0.64.

Este índice es un poco inferior al encontrado por Treman, 0.81, y un poco más cercano al detectado por García Hoz, 0.74. Aún cuando sea inferior, se mantiene en el rango de «sustancial», lo que indica que también en Costa Rica se comprueba esa correlación, aunque con índice inferior.

1.2 Este coeficiente (0.64) se interpreta de la siguiente manera: que el rendimiento académico se ve influido por el dominio lexical del niño en 41% y en 59% por otras causas como idoneidad del docente, calidad de las pruebas, ambiente de estudio, contexto familiar y escolar, etc., variables que no se controlaron en la presente investigación.

1.3 Al analizar la correlación entre el dominio lexical y el rendimiento en la asignatura de Matemáticas de los talentosos se detecta que el índice es de 0.57; por tanto, sustancial. Este resultado cobra enorme importancia, si se quisiera mejorar el rendimiento en esta asignatura tan cuestionada en el ámbito escolar.

1. *El niño talentoso y su léxico*,. Tesis de doctorado. Universidad Latina de Costa Rica, 1994.

Ese mejoramiento se iniciaría con un refuerzo en el dominio de léxico, pues, de acuerdo con este resultado, se puede afirmar que la incidencia de este es de más de 32% en el aprendizaje de la Matemática. Además, este índice, 0.57, es cercano al reportado por Davis que es de 0.64.

1.4 La correlación del léxico con el rendimiento en Español es también sustancial 0.64. Por tanto, el coeficiente de determinación asciende a 0.41, lo cual significa que, con su alto dimnio lexical, un estudiante tiene garantizado 41% de aprovechamiento en la asignatura de Español. De aquí se desprende la urgencia del cambio de metodología: abandonar el enfoque gramacéntrico y adoptar el lexicéntrico, descrito en el marco teórico de la presente investigación.

2. En relación con el objetivo que dice «Adaptar el instrumento de detección de niños talentosos», se obtienen las siguientes conclusiones.

2.1 El instrumento original de Méndez³⁵, con pequeñas enmiendas formales, resultó ser muy eficaz para detectar niños talentosos, pues sus resultados coinciden, en alto porcentaje, con los del instrumento de medición lexical. Las enmiendas practica das se hicieron con la finalidad de mejorar su interpretación por parte de los docentes que lo aplicaron.

2.2 Los atributos que los educadores consignan como los más frecuentes en los niños talentosos son:

- Tiene mejor vocabulario	73%
- Más adelantado en estudios académicos	74%
- Más brillante	68%
- Sus padres se preocupan por el rendimiento	68%
- Es el mejor	67%
- Aprende con rapidez	67%
- Más creativo y original	65%

2.3 También se detectó, como producto de esta investigación, que los atributos de carácter negativo que aparecen en el instrumento no logran porcentajes significativos. Pero llama la atención que en una de las escuelas marginales una docente señala un caso en que el niño tiene indicios de talentoso pero posee también problemas emocionales o disciplinarios.

35. Zayra Méndez et al., *Estudio psicogenético del proceso de aprendizaje en niños talentosos de la región de Turrialba* (informe final de investigación, IMEC, Universidad de Costa Rica, 1992).

Esta es un área que conviene profundizar en otro estudio, pues en el análisis de niños I. N. (inteligencia normal) se dio el caso de niños con alto dominio lexical pero que no fueron identificados como talentosos por el docente. Esto pareciera indicar que algunos docentes no aplicaron rigurosamente y con total objetividad el instrumento de detección.

2.4 El porcentaje de niños talentosos detectados con este instrumento es de 6.7% de la muestra, que es un poco superior al detectado en 1984 por González y Beirute, que fue de 6% en el nivel nacional. Por tanto, desde hace una década el país sabe que hay muchos niños talentosos pero es poco o nulo el servicio especial que se le brinda.

2.5 En relación con el sexo, el instrumento detectó más niños talentoso que niñas talentosas: 64 y 35 respectivamente, pero la investigación no incursionó en la proporción real, puesto que implicaba analizar cuarenta y dos secciones de cuarto y quinto año de veinticinco escuelas diferentes. lo cual no estaba al alcance material del investigador. No obstante, esta notoria diferencia (65%, 34%) insinúa que en una próxima investigación conviene que los docentes participantes dominen el enfoque de género, con el cual se agrantizaría una proporción probablemente más equilibrada y más confiable. Si está claro que la mayoría de los docentes participantes en esta investigación son educadoras.

3. En relación con el objetivo que dice: «Analizar la relación entre el dominio lexical del niño talentoso y su alto logro académico», se obtienen las siguientes conclusiones:

3.1 Al hacer la distribución del dominio lexical de los talentoso en deciles, se observa que 38% se ubican en los deciles (7, 8, 9, 10): 31% en deciles medios (4, 5, 6) y 30% en deciles bajos (1, 2, 3), lo que significa que el instrumento discrimina en forma clara.

3.2 Al analizar las escuelas de procedencia de los niños de alto dominio lexical se comprueba que la mayoría corresponden a las escuelas del Circuito 03, que es el circuito escolar en que existen más escuelas privadas, a la inversa de lo que sucede en el Circuito 01, en donde se halla mayor cantidad de escuelas marginales. Esto parece indicar que el mejor dominio lexical se da en niños de escuelas privadas, con lo cual deduce una relación entre la situación socioeconómica y el mejor dominio léxico, lo que se refuerza con la información obtenida en las entrevistas.

Este aspecto abre la posibilidad de un estudio más preciso.

4. En relación con el objetivo «Visualizar las características socioculturales del estudiante talentoso de alto dominio lexical», se obtienen las siguientes conclusiones:

4.1 La mayoría de los talentosos de alto logro asisten a escuelas particulares o semioficiales, lo cual refleja solvencia económica de la familia.

4.2 La mayoría de estos niños forma parte de una familia que se preocupa por su avance académico, además de reconocerles y estimularles sus cualidades intelectuales.

4.3 Todos ellos son asiduos a la lectura y a la búsqueda de respuestas a sus curiosidades intelectuales: leen mucho, ven programas científicos, disfrutan de la actividad intelectual.

4.4 La mayoría tiene preferencia por el área científica, incluida la Matemática, campo que no es del dominio de la mayoría del estudiantado costarricense.

4.5. No hay relación directa entre los resultados de los talentosos y la cantidad de atributos asignados por los docentes con el instrumento de detección. Es decir, el hecho de que un niño haya recibido el señalamiento de muchos atributos no es garantía de mayor rendimiento ni lexical ni académico,

5. En relación con el objetivo que dice: «Analiza cuantitativamente el léxico de los niños talentosos», se llegó a las siguientes conclusiones:

5.1 En relación con la prueba Cloze, el Circuito 03 se muestra de nuevo con mayor número de aciertos. Es decir, en las escuelas marginales, los niños talentosos poseen mayor léxico de comprensión que las privadas. Si se valora que la prueba Cloze exige mayor proceso mental de lógica, convendría indagar en futuras investigaciones si se mantiene esta aparente superioridad en el análisis lógico.

5.2. Al analizar el alto logro académico por la vía del rendimiento escolar, aplicando la medida de los deciles, se concluye que: en los deciles superiores (7, 8, 9, 10) se ubica 41% de los talentoso; en los medios (4, 5, 6) 28%, y 30% en los inferiores (1, 2, 3).

5.3 Al comparar la distribución en deciles de rendimiento académico de los talentosos se observa que:

DOMINIO LEXICAL %
alto 38%
medio 31%
bajo 30%

LOGRO ACADÉMICO %
alto 41%
medio 28%
bajo 30%

Por consiguiente, dada la similitud, se estima que existe consistencia en ambas mediciones.

5.4. En la prueba de «seis minutos», la producción cuantitativa de vocablos es de 6904. De esta producción, la mayor cantidad (2566) corresponde al Circuito

03, equivale al 37%. También de esta producción, la mayor cantidad corresponde a sustantivos: 6407, equivalente a 93%.

Eso significa que, en el léxico de los talentosos, 7% corresponde a las otras categorías gramaticales: verbos, adjetivos y otros. lo que es normal, pues los sustantivos empleados representan, en su mayoría, objetos, como consta en los campos semánticos.

6. En relación con el objetivo que dice: «Analizar cuantitativamente el léxico de los niños talentosos», se llegó a las siguientes conclusiones:

6.1 Al analizar los aciertos y los yerros en la prueba de «ficha léxica», se comprueba que de las cinco formas de comprobar el léxico de comprensión, la más difícil es la de explicar la palabra sola (41%); le sigue en dificultad la de explicar de otra manera una frase (48%). La forma más sencilla de comprender el significado corresponde a la prueba de pareo (96.5 %).

Es bastante alta la forma de explicar la palabra subrayada que forma parte de la oración (94%), lo que significa un comportamiento normal ante el léxico: lo más sencillo se acierta más.

6.2. Dada la estructura de la «prueba Cloze», estos oscilan desde porcentajes bajos (6 a 10%) hasta los altos (81 a 85%). Esto no especifica si está en la estructura o en el vocablo en sí mismo; aunque la dificultad de la prueba contiene otro elemento más, cual es el discernimiento lógico.

6.3 En relación con los ítems de la redacción o los elementos lexicales, estos se ubican en el siguiente orden de uso:

Vocablo extraordinario	70%
Adjetivación	59%
Gradación de adjetivos	52%
Sentimientos	48%
Causalidad	43%
Recurso estilístico y consecutividad	27%
Adversatividad	26%
Cromatismo	24%
Sensaciones	17%
Cronología	16%
Ubicación	13%
Ecología	11%
Valores	6%
Dialogicidad	4%

Los tres primeros lugares los ocupan elementos netamente lingüísticos y el primero coincide con el atributo de buen léxico. Menos del 50% de los niños expresan sentimiento y razón causal. Menos del 25% expresan el color y las sensaciones en la expresión de sus ideas. Pero llama la atención el hecho de que tres programas ministeriales, como la ecología, los valores y la dialogicidad, muestren tan bajos resultados. Además de constituir tres variables educativas relevantes, el hecho de su carencia en una redacción puede significar el poco entrenamiento hecho en esta área. Esto forma parte de los problemas que genera un enfoque gramacéntrico, es decir, al que no importa el lenguaje sino el metalenguaje.

7. Al analizar el objetivo que dice «Esbozar un corpus léxico para niños de 10 a 11 años de edad con base en el léxico de los talentoso», se llega a las siguientes conclusiones:

7.1 El corpus obtenido contiene 18076 vocablos, producto de las dos pruebas: la de «vocabulario escrito» de 6 minutos y la de redacción sobre el tema «El día en que hablé con las flores».

7.2. De estos 18076 vocablos, sólo 2596 son diferentes entre sí; es decir, en los 18076 se incluye las variaciones de géneros, número o persona gramatical; además, por supuesto, de las lógicas repeticiones dentro del mismo texto y en todos los textos juntos.

7.3 El dato de 2596 vocablos, obtenidos en la forma explicada, es un buen indicador del rumbo que debe seguirse en la obtención de un corpus lexical completo, ya que aquí se trata de una primera exploración. Lo anterior es válido al compararlo con el dato obtenido por Silva² quien propuso 3468 vocablos como el corpus para tercer año escolar del sistema educativo mexicano. Es decir, la estrategia para definir un corpus lexical para 4 y 5 grados podría deparar cerca de cinco mil y seis mil vocablos.

8. Con respecto al objetivo que dice: «Analizar la relación entre el dominio lexical del niño de inteligencia normal y su logro académico», se llega a las conclusiones siguientes:

8.1 Los talentosos poseen un dominio lexical superior a los I. N., puesto que al utilizar los deciles establecidos para los primeros, 68% de I. N. se ubican en los deciles bajos (1, 2, 3) y solamente 5% en los deciles altos (7, 8, 9, 10). Los talentosos, al contrario, se ubican 30% en los bajos y 38% en los altos.

2. Citado por Ardila y Ostwasky, *Lenguaje oral y escrito* (s.f., edición en español: Trillas, 1988). Esta y otras referencias bibliográficas de esta ponencia están incompletas por falta de información del autor, nota de la edit.

8.2 Los talentosos poseen un rendimiento académico superior a los I. N. pues de estos, 92% se ubican en los deciles altos (7, 8, 9, 10). Los talentosos, al contrario, 30% se ubican en los bajos y 48% en los altos.

8.3 El índice de correlación entre el dominio lexical y el rendimiento académico de los I. N. es de 0.73, índice claramente muy fuerte. Por consiguiente, el mejoramiento del aprendizaje del léxico se convierte en una necesidad, ya que este tiene una incidencia de 54% en el rendimiento académico de los I. N.

8.4 El índice de correlación entre el dominio lexical y las Matemáticas es también significativo entre los I. N.: 0.67; y entre dominio lexical y Español es de 0.77.

Por consiguiente, al igual que con los talentosos, la correlación entre dominio lexical, Matemáticas y Español es significativa, de lo que se desprende la necesidad de desarrollar más el aprendizaje del léxico para asegurar mejores logros en estas dos materias del plan de estudios.

LINGÜÍSTICA APLICADA: PROBLEMAS DE PRONUNCIACION DEL NIÑO PREESCOLAR

MARIELOS MURILLO ROJAS
Universidad de Costa Rica

La adquisición de cada uno de los componentes de la lengua materna (léxico-semántico, morfosintáctico, fonológico y discursivo, responden a un proceso de maduración que sigue el niño desde el nacimiento, hasta los primeros años de la educación general básica.

Una vez que el niño ha adquirido las estructuras sintácticas básicas y posee un vocabulario que le permite comunicarse con el medio, pronuncia los sonidos de tal forma que el adulto los pueda modificar, entiende lo que le dicen y produce pequeños discursos, se piensa que ya ha concluido el proceso de adquisición de la lengua.

No obstante, esto es un error pues los estudios psicolingüísticos y de lingüística aplicada muestran que los niños de los primeros niveles de la educación general básica (de preescolar a sexto grado), poseen una competencia lingüística insuficiente¹.

El papel de la escuela debe ser protagónico en el sentido de orientar la enseñanza de la lengua materna hacia una adecuada planificación lingüística, de tal forma que los escolares aumenten su competencia en cada uno de los niveles de la lengua. La investigación constituye el pilar fundamental que marca los pasos que se deben seguir en la enseñanza de la lengua en la escuela costarricense.

En este momento se hacen esfuerzos importantes al investigar el léxico básico escolar costarricense³, el léxico básico preescolar costarricense², la madurez sintáctica en la lengua española en los estudiantes de educación secundaria⁴ y el

-
1. Ver Humberto López Morales, *La enseñanza de la lengua materna* (Playor, 1984).
 2. Marta Rojas Porras, investigación en curso, Universidad de Costa Rica.
 3. Murillo Rojas, investigación en curso
 4. Alba Vargas y María Luisa Rodríguez, investigación en curso. Universidad de Costa Rica.

diccionario básico escolar⁵ proyectado para el año 2006, todo ello enmarcado en la línea de investigación *Estudios de lexicografía hispánico costarricense*, bajo la dirección del profesor Sánchez Corrales. Además, hay una serie de artículos publicados relativos a esta problemática.

El presente estudio centra su atención en el componente fonológico, específicamente en los sonidos que presentan mayor dificultad articulatoria en los niños preescolares vallecentrales de cinco años y medio a seis años y medio. Se parte del diagnóstico sobre problemas a nivel articulatorio que presentan los niños preescolares costarricenses, realizado por Fernández y otros, con mi dirección⁶.

Fundamentos teóricos

Al ser la fonética articulatoria la rama de la lingüística encargada de estudiar la producción de los sonidos del habla, la fonética correctiva sustenta su trabajo en su conocimiento. Así las cosas, la fonética correctiva diagnóstica y rehabilita las «patologías» de la producción de los sonidos, enseñando al hablante la correcta posición y movimientos adecuados de los órganos encargados de la producción de los fonemas.

En el proceso de producción del habla pueden presentarse tres tipos de patologías, a saber: problemas de fluidez, problemas de la voz y problemas de articulación de los sonidos. Nos interesa particularmente el último de ellos, llamado también dislalia.

Es importante, para detectar y tratar los problemas de pronunciación, descartar discapacidades orgánicas, pues si las hubiera, el control de la situación compete a otras disciplinas.

Como causas de los problemas de pronunciación o dislalias funcionales se citan:

1. Escasa habilidad motora (coordinación buco-facial): es preciso determinar el grado de movilidad que presentan los órganos activos de la articulación, especialmente la lengua y los labios.
2. Factores ambientales: Ausubel señala que el retraso lingüístico es una de las secuelas de la marginación cultural y una de las causas de los problemas de aprendizaje⁷. Por lo tanto, un ambiente familiar carente de estímulos

5. Ver ponencia, en este mismo tomo, de Víctor Manuel Sánchez Corrales, «Pasado y presente de la lexicografía española en Costa Rica».

6. Fernández y otros, *Problemas en la adquisición de la lengua materna: fonética y fonología* (seminario de graduación en educación preescolar, Universidad de Costa Rica, 1994).

7. Ausubel, s.t. (s.e., 1976/1989).

lingüísticos no permite una evolución adecuada del proceso de adquisición de la lengua y, en este caso, se hace necesaria una educación compensatoria.

3. Dificultad en la coordinación articularia: la incapacidad para diferenciar la pronunciación de los sonidos e identificar el punto de articulación y la fluidez al articular los sonidos.
4. Falta de discriminación auditiva: incapacidad para distinguir diferentes sonidos.
5. Factores psicológicos: algunos de los más comunes son sobreprotección de los padres, rechazo familiar, actitud ansiosa de los adultos y experiencias traumatizantes.

Los factores hereditarios, la deficiencia intelectual y la fractería se consideran dentro de las causas de los problemas de articulación; no obstante, han sido menos estudiados desde esta perspectiva.

Por otra parte, la función comunicativa del lenguaje involucra los aspectos cognositivos, sociales, culturales y afectivos. En consecuencia, cualquier trastorno del habla provocará en los niños un despliegue de hechos que afectarán su desenvolvimiento eficiente en la sociedad.

Quilis vincula el código oral y el código escrito: se espera que el código escrito represente las estructuras que existen en el código oral⁸. Por lo tanto, un déficit en la pronunciación repercutirá en la ortografía, segmentación de las palabras y en la concordancia, etc. De esta manera, la investigación a nivel articulario se convierte en un campo válido de estudio.

En suma, es obvio que los problemas de pronunciación inciden negativamente en el desenvolvimiento integral del niño, pues afectan el rendimiento escolar y las relaciones interpersonales.

Marco metodológico

Con el objetivo de identificar los errores de pronunciación que presenta una muestra de setenta y ocho niños preescolares de cuarenta y ocho instituciones públicas del Cantón Central de San José, se aplicó una prueba para diagnosticar los problemas que presentaban a nivel articulario. La prueba en referencia permite obtener información acerca de los fonemas que los niños pronuncian incorrectamente, su posición dentro de la palabra y el tipo de error cometido. Este instrumento está formado por setenta y seis palabras de uso común en el habla

8. Antonio Quilis, «La enseñanza de la pronunciación de la lengua materna», *La enseñanza del español como lengua materna* (Universidad de Puerto Rico, 1991).

cotidiana costarricense y gráficamente reconocibles para el niño. Propiamente su aplicación consistió en mostrar una serie de láminas a los niños, cuyos nombres contenían los sonidos por evaluar en las distintas posiciones dentro de la palabra; el niño respondía nombrando lo que mostraba la lámina.

Los fonemas, grupos fonemáticos y secuencias vocálicas evaluadas son: /m/, /p/, /k/, /t/, /d/, /n/, /g/, /f/, /x/, /l/, /s/, /r/, /ʔ/, /p/, /b/, /k/, /g/, /f/, /pr/, /br/, /kr/, /tr/, /dr/, /gr/, /fr/, /ks/, /ae/, /ai/, /ao/, /au/, /ea/, /ei/, /eo/, /ia/, /ie/, /io/, /oa/, /ua/, /ue/, /uo/. Se tomaron para evaluación palabras donde estuvieran presentes dichos sonidos y secuencias de sonidos, en las posiciones pertinentes en cada caso.

Análisis de los datos: estudio descriptivo

Se hace un análisis descriptivo de acuerdo con las siguientes categorías: modo de articulación y punto de articulación. Además, los datos se ordenan por clases separadas, a saber: consonantes, grupos consonánticos y secuencias vocálicas. Cada fonema se estudia tomando en cuenta su posición dentro de la palabra (inicial, media, final de palabra y final de sílaba), la frecuencia y tipo de error presentado.

I. Según modo de articulación

Las consonantes oclusivas que presentan nivel de dificultad son la /d/, y la /g/.

Fonema /d/ (diente, navidad y dedo) este fonema se omite en posición intervocálica (dedo) en un 72% de los casos, en posición final (navidad) en un 87%. Es posible que la explicación se deba a hechos culturales, pues los adultos en general, omiten este sonido, el niño así lo escucha y lo limita⁹. En posición inicial (diente), cinco niños lo omiten (iente) y uno palataliza la /d/ por influencia de la yod y está luego se fusiona, dando como resultado yente.

Fonema /g/ (gato): este fonema en posición inicial en un 6,4% de los casos sufre un proceso de asimilación regresiva, pues la ausencia de sonoridad de la /t/ influye en la /g/ haciéndola igual o sea sorda, dando como resultado cato.

Las consonantes fricativas que presentan nivel de dificultad son: /r/, /x/, /f/ y /s/.

Fonema /x/ (jabón y reloj) este fonema en posición inicial se omite en un 6,4% (abón) y en posición final en un 95% de los casos se omite o se sustituye. Por otra parte, los niños sustituyen /x/ por una consonante oclusiva, a saber: /k/ 23% /t/ 10,2%, /g/ 5% y por /p/ 2,5%. De acuerdo con el proceso de adquisición

9. Ver Víctor Ml. Sánchez, s.t. (s.e., 1994) y Víctor Manuel Arroyo, *El habla popular en la literatura costarricense* (Universidad de Costa Rica, 1971).

de fonemas del español, el niño está sustituyendo el fonema /x/ que se consolida hasta los cinco años por fonemas oclusivos que se adquieren antes de los cuatro años. Esto muestra que el niño está en el proceso de adquisición del sistema fonológico de su lengua. La pronunciación de *reló* por *reloj* se explica por una pseudodislalia cultural¹⁰.

Fonema /r/ (perro y ratón): este fonema en posición intervocálica se sustituye en un 29,5% y en posición inicial en un 26,9% por un sonido fricativo, palatal que resulta más natural para el niño («ll» o «y» ortográficas). Además la /dz/ se asemeja auditivamente a la /r/, por lo que el niño tiende a confundirlos.

Fonema /s/ (silla, vaso, lápiz y pistola): este fonema en las posiciones inicial e intervocálica se sustituye por un sonido oclusivo, alveolar, sordo /t/ en un 6,4% y 7,7% respectivamente, y en un 5,1% y 7,7% es de sustituido por sonidos que no forman parte del sistema fonológico del español de Costa Rica, categorizados como distorsiones en el diagnóstico.

Fonema /f/ (teléfono y foco): éste fonema presentó dificultad únicamente en posición media, pues un 2,5% de los niños lo omitieron y un 2,5% lo sustituyen por un fonema fricativo, velar, sordo /x/.

Las consonantes africadas («ch» ortográfica y «ll» y «ye» ortográficas) presentan procesos de simplificación, a saber: /t/ en un 2,5% se simplifica en /s/ y en un 1,3% en /t/; /dz/ se sustituye por /t/ (chave). /i/ (iave) y por /t/ (tave).

El fonema lateral /l/ presenta gran estabilidad y cuando es sustituido se hace por su correspondiente nasal /n/.

Respecto del fonema vibrante siempre /ʀ/ se da una constante sustitución en posición final por el correspondiente nasal, fricativo y lateral. a saber: /n/, /s/ y /l/. En posición final de sílaba debido a su escaso rendimiento funcional fue omitido por un 14% de los niños (pueta) y sustituido por /l/ en un 15,4%.

En síntesis, las consonantes con mayor dificultad, de acuerdo con el punto de articulación, son: /x/, /d/ y /r/.

Según el punto de articulación.

Labiales: el único fonema que presentó problema fue /f/ con un bajo nivel de incidencia (6,4%).

Dentoalveolares: presentan mayor dificultad articulatoria /d/, /l/, /s/, y /r/, con porcentajes más altos la /d/ y la /r/.

Palatales: todos los sonidos palatales presentaron un bajo porcentaje de dificultad.

Velares: en los tres fonemas velares se presentan problemas significativos de error.

10. Ver Vitelio Ruiz H. y otros. *El consonantismo en Cuba* (Ciencias Sociales, 1984).

Tomando en cuenta el análisis de los fonemas, según el punto y modo de articulación, se concluye que la consonante dentoalveolar fricativa /r/ es la que presenta mayor nivel de dificultad para el niño. Cabe recordar que, según el proceso de adquisición de los fonemas, este sonido es el último que domina el niño.

Asimismo la consonante dentoalveolar oclusiva /d/ en posición media y final (dedo y navidad) presenta un alto grado de dificultad. Según Ruiz este fenómeno es de origen cultural, porque el hablante común lo omite y el niño imita lo que escucha.

Los sonidos con mayor frecuencia de error /d/, /x/, /n/ y /r/ generalmente se dominan a partir de los cinco años. Por lo tanto, un niño que no logra pronunciar correctamente estos sonidos, muestra un desfase entre su edad cronológica y su desarrollo articulatorio.

Grupos consonánticos. Se evaluaron los siguientes grupos consonánticos: plV, blV, clV, glV, flV, brV, crV, trV, drV, grV y frV.

El patrón silábico predominante en los grupos consonánticos con «l» es la simplificación de este en una consonante simple y la palatalización y deslizamiento del fonema /l/, el resultado fueron formas como *biusa* (*blusa*).

Los grupos consonánticos con «r» presentan como patrones silábicos: sustitución de «r» por «l», simplificación y en el caso del grupo drV se da palatalización, con un índice significativo, pronunciándose este grupo como africado /dz/.

Secuencias vocálicas. De las catorce secuencias vocálicas estudiadas, ocho presentan niveles significativos de error.

El error más común es la monoptongación y se presenta en las siguientes secuencias:

au por *a*

au por *a*

ia por *a*

ei por *a*

úo por *u*

Se observa generalmente, la omisión de la vocal deslizada, mediante un proceso de amalgama o fusión, con excepción de *úo* (*búho*), cuya vocal débil, al estar acentuada, deja de ser deslizada.

Otro error frecuente es la deshiatización, por ejemplo, *león* por *lión*, *cumpleaños* por *cumpliaños*, *almohada* por *almuhada*, porque fonéticamente son indistinguibles¹¹ y, además, porque el adulto pronuncia incorrectamente y el niño lo imita.

11. Ver Oscar Chavarría Aguilar, «The phonemes of Costa Rican Spanish», *Language*, 27 (1951) 248-253.

A manera de conclusiones

Este estudio muestra la necesidad de robustecer las investigaciones de lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua materna, en los diferentes niveles del sistema educativo costarricense e igualmente incorporar en los currícula de los educadores una formación básica en este campo.

PROGRAMA DE LENGUAS EXTRANJERAS PARA LA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA

ROSSINA BOLAÑOS C.
PROLED,

ROSARIO VINDAS G.
Ministerio de Educación Pública,
y MICHELLE M. UELAND
Coordinadora académica

Introducción

El actual Ministro de Educación Pública, D. Eduardo Doryan, crea el programa «Lenguas extranjeras para el desarrollo» en mayo de 1994 como respuesta a la inquietud del Presidente de la República, D. José María Figueres Olsen, de hacer de la educación un instrumento eficaz para cerrar la brecha entre las clases sociales.

La primera fase de este plan piloto da inicio el 18 de julio de 1994 en veintiocho escuelas de diferentes zonas del país que incluyen zonas turísticas, de interés ecológico y de sectores socioeconómicos más marginados. La segunda parte se ha llevado a cabo en el presente año y cubre trescientas dos escuelas de las siete provincias y el ochenta por ciento de los cantones.

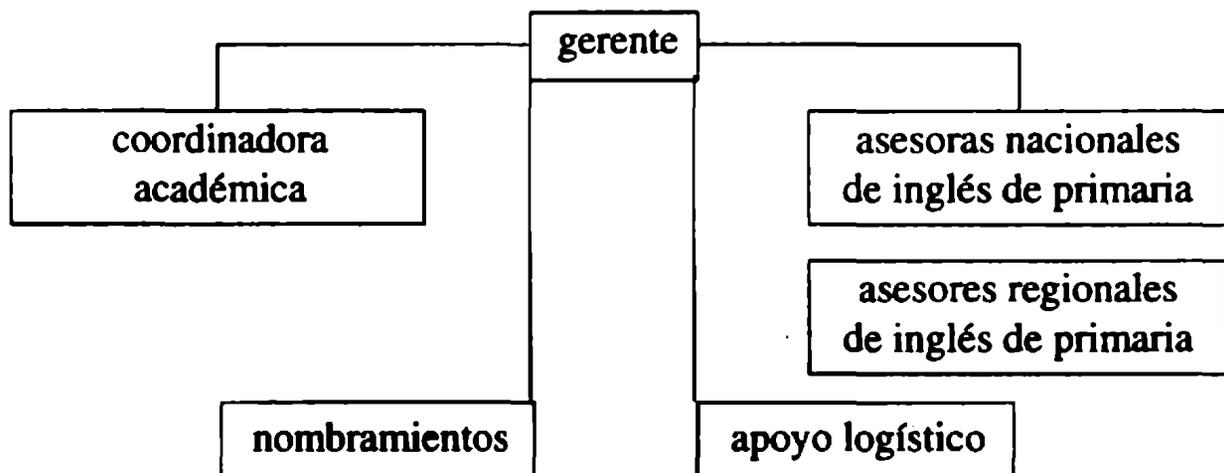
El propósito primordial del estudio de esta asignatura (inglés o francés) en el nivel de primaria es motivar a los educandos y estimular su interés natural por conocer otras culturas, valorar nuestra propia cultura y fortalecer así los valores morales, éticos y espirituales en el proceso educativo.

El uso eficaz de una lengua extranjera es uno de los grandes retos de la modernidad. Las personas necesitan comunicarse eficientemente tanto en su lengua materna como en una lengua extranjera para poder establecer una interacción efectiva con otras sociedades y lograr así desempeñarse mejor en diferentes ambientes.

Es un hecho que las nuevas generaciones requieren cada vez más del conocimiento de lenguas extranjeras para su integración al mundo moderno; mundo que se define en términos de la ética del desarrollo, los retos de la sostenibilidad, la globalización, la responsabilidad ambiental, el empleo adecuado de las nuevas tecnologías, la formación de valores y, desde luego, el aumento del acervo continuo de los ciudadanos.

Organización administrativa de PROLED

1. Organigrama



II. Funciones específicas

- a. Gerencia del programa - Asesoría nacional
- b. Asesores regionales
- c. Directores - maestros de inglés
- d. Comunidad educativa involucrada en el proceso

III. Sistema de reclutamiento y participación en el programa

IV. Selección de escuelas

Trabajo de equipo por una mejor oportunidad en la educación costarricense

Metodología

Se utiliza una metodología ecléctica que integra distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que han demostrado ser eficaces. El abordaje educativo se enmarca dentro del enfoque comunicativo junto con la

técnica de respuesta físico-corporal. Los componentes formal, comunicativo y cultural se trabajan en forma integrada. El desarrollo de las destrezas de escucha y habla reciben especial énfasis en el primer ciclo junto con ejercicios de apresto. En el segundo ciclo se integra el desarrollo sistemático de las destrezas de lectura y escritura. De esta manera el uso de esta metodología involucra al niño desde el principio del proceso en el uso práctico del idioma, propicia una atmósfera agradable de trabajo en clase y estimula su propio interés.

La técnica de respuesta físico-corporal para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras juega un importante papel en el desarrollo de destrezas del lenguaje. Según lo establecido¹, el maestro expresa una orden o enunciado y el estudiante demuestra su comprensión mediante la ejecución de determinadas acciones.

Esta técnica libera al estudiante de la presión de producir prematuramente una respuesta verbal. Además, es muy útil para los niveles iniciales del aprendizaje porque, según ciertas investigaciones, algunos aprendices deben pasar un período de silencio antes de comenzar a hablar una segunda lengua. Durante esta etapa, los estudiantes requieren una intensa práctica en la destreza de escucha que les ayuda a familiarizarse con la fonética, entonación y ritmo de la lengua estudiada.

Por otro parte, el enfoque comunicativo² postula la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera orientada hacia la comunicación social. Dentro de este enfoque lo que más interesa es el significado de lo expresado.

El estudiante se inicia en el uso de la lengua extranjera mediante la evaluación de una hipótesis sobre esta y progresa siguiendo el método de prueba y error. Se propicia el uso de minidiálogos, dramatizaciones, trabajo en grupo; se dramatizan poesías, canciones y se realizan juegos con el propósito de ofrecer a los niños oportunidades reales para usar el idioma.

Guía curricular

El maestro cuenta con una guía didáctica que sirve como base para promover la creatividad, el dinamismo y el entusiasmo del proceso enseñanza y aprendizaje. Esta guía plantea experiencias del aprendizaje que se pueden adaptar a cada contexto social en la comunidad escolar, sin olvidar, por supuesto, que los objetivos principales son:

1. enseñar inglés o francés para comunicarse oralmente,

1. Asher, 1983. Esta ponencia carece de las referencias bibliográficas completas (N.E.)

2. Wilkens, 1973.

2. contextualizar la enseñanza de la lengua extranjera de manera que sea un aprendizaje eficaz y práctico,
3. promover el aprecio de nuestra cultura y nuestros valores al estudiar el contraste con otras culturas.

Los temas establecidos toman en cuenta los conocimientos y la formación que los niños han recibido en las demás materias del currículum en cada nivel.

El papel del maestro es ser facilitador en el proceso de comunicación, organizador de recursos y procedimientos que contribuyan al conocimiento apropiado. Asimismo, se espera que el estudiante se integre activamente en todas las situaciones planteadas para interactuar y disfrutar de este aprendizaje. En este marco aprendemos haciendo en un ambiente de motivación constante y novedoso.

El manual del alumno

Sirve de apoyo a lo que el maestro de inglés enseña oralmente. Aquí se presentan ejercicios de: discriminación, selección, completar oraciones, trabajos individuales de respuesta oral, cuadros para descripción en grupo, identificación, diálogos cortos, canciones, poemas y rimas apropiadas para cada tema. Este manual enriquece el proceso de aprendizaje. Por esto se conceptualiza como complemento didáctico.

Capacitación de maestros

Debido a que el país no cuenta aún con programas para la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel escolar, se trabaja con funcionarios que conocen el idioma y requieren capacitación intensiva y constante tutoría para desempeñarse eficientemente como docentes.

Estos docentes han recibido capacitación intensiva en el mes de enero impartida por la Universidad de Costa Rica. Esta capacitación incluyó el estudio del enfoque metodológico utilizado en el programa, las técnicas de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, la producción y el uso de material didáctico, la psicología del niño y las técnicas de comunicación intercultural.

Por otra parte, se ofreció capacitación intensiva sobre tutoría clínica para los asesores del programa para definir y establecer los lineamientos que se seguirán para dar apoyo, evaluación y seguimiento al programa.

Durante el curso lectivo se efectúan talleres de seguimiento del programa mensualmente. Esto lo lleva a cabo la gerencia, la asesoría nacional y la coordinación académica de PROLED en conjunto con los asesores regionales.

Entre las proyecciones de capacitación para el período 1995-1996 se consideran las siguientes:

- a. **Inglés intensivo para profesores graduados en educación primaria en la Universidad de Costa Rica,**
- b. **Convenio de estudios entre la UNED y el Ministerio de Educación Pública para obtener el título de diplomado en la enseñanza del inglés en primer y segundo ciclo. Este incluye a los maestros aspirantes que laboran actualmente dentro del programa,**
- c. **Propuesta de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, en estudio.**

Vídeo: Escuela de Tejarcillos - Alajuelita

El entusiasmo que ha despertado este programa en los hogares y las comunidades del país es gratificante y alentador. Por esto, queremos compartir con ustedes una pequeña muestra de lo que el programa de lenguas extranjeras ha alcanzado en la segunda fase del plan piloto.

LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN COSTA RICA

DAVID A. FOLTZ

Indiana University of Pennsylvania

Durante este semestre me encuentro en la Universidad Nacional en calidad de Profesor visitante, en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, gracias a un convenio de intercambio entre la UNA y mi universidad matriz, Indiana University of Pennsylvania, situada en el estado de Pensilvania, Estados Unidos, y en la dicto clases de lengua inglesa y cultura estadounidense¹. Además, realizo en este momento una investigación sobre el estado actual de la enseñanza del inglés como segundo idioma en Centro América, México, y Estado Unidos. También nos interesa la situación de la enseñanza de español como segundo idioma en Estados Unidos. Formo parte de un equipo de investigadores cuyo objetivo es evaluar el impacto que tiene el recién firmado NAFTA (Tratado de Libre Comercio), así como la relación, cada día más estrecha, entre los Estados Unidos y los países centroamericanos. Es un proyecto demasiado ambicioso tal vez; nos interesaría saber hasta qué punto y en qué medida la integración política y económica de los países al norte de Panamá provoca cambios en las culturas, especialmente en la política de la enseñanza de lenguas extranjeras. La información que he recopilado hasta el momento (datos, anécdotas e historia) corresponde al estado actual de la enseñanza del inglés en Costa Rica.

Costa Rica goza del mejor nivel de vida entre los países centroamericanos en cuanto a los ingresos per capita y otros índices del tratamiento de la mujer, la criminalidad y los índices de salud y educación². A diferencia de los otros países de Centro América, Costa Rica estimula las inversiones externas promoviendo su

1. El autor se refiere al segundo semestre de 1995 (N.E.).

2. *The Tico Times*, «C. R. Tops in Development» (San José, Costa Rica, 22 de agosto de 1995) 22.

estable gobierno democrático, su relativamente baja tasa de inflación por los primeros seis meses de este año (7.2%)³ y el haber abolido las fuerzas armadas en 1948. Se percibe fácilmente la presencia de muchísimas compañías transnacionales que han hecho un buen mercado en este país. Entre las compañías norteamericanas se cuentan: 3M Corporation, Mennon Co, Xerox Corporation, Shell Oil Company, Firestone, Coca Cola, Pepsico, McDonalds, Kentucky Fried Chicken, United Parcel Service, para nombrar unas cuantas que figuran en la lista⁴.

Productos y servicios importados de los Estados Unidos igualan más o menos los exportados hacia los Estados Unidos por un monto de \$150,000,000 por mes, tanto de exportaciones como de importaciones⁵. Dentro de tal ambiente económico tan favorable para tramitar negocios con Estados Unidos, muchos costarricenses profesionales y otros están sirviéndose de la oportunidad brindada en muchas escuelas, institutos y universidades de aprender el inglés.

El 9 de junio de 1994 el Presidente de Costa Rica, D. José María Figueres, cumplió con una promesa de campaña electoral y firmó una nueva acta de reforma educativa llamada «Programa de la enseñanza de lenguas extranjeras para el desarrollo» (PROELED) la cual establecería, en forma obligatoria el estudio del inglés o el francés al nivel de primaria. La nueva ley requiere que todas las cuatro mil escuelas públicas ofrezcan instrucción de una de estas lenguas. En el primer año el programa piloto se inició en veintisiete escuelas ubicadas en todas las siete provincias. La matrícula en inglés proyectada para el año 1998 será de cien mil niños y de veintitrés mil niños en francés. Con el fin de defender este nuevo programa, Figueres expresó que lo que se haga en el campo de educación es parte muy importante de lo que se llegará a hacer en el campo del desarrollo sostenible porque es componente importante de la inversión social⁶. Y a continuación: «se invierte más en la educación porque uno de los derechos de las personas radica en una buena educación que les dé oportunidades y les permita contribuir más plenamente a la sociedad y a la vida del país»⁷. Rossina Bolaños, gerente del Programa patrocinado por el Ministerio de Educación Pública, recientemente me comunicó en una entrevista que el plan diseñado y propuesto por el propio José María Figue-

-
3. *U.S./Latin Trade*, «Indicators: Vital Statistics» (Miami, Freedom of Communications, agosto de 1995): 77.
 4. *Costa Rican-American Chamber of Commerce List of American Companies* (San José, Costa Rican-American Chamber of Commerce, 1995).
 5. *U.S. Latin Trade* (1995): 77.
 6. *La Prensa Libre*, «Los pobres serán los primeros» (10 de julio de 1994) 4.
 7. *La Prensa Libre*, ídem.

res y sus asesores durante la campaña tenía como propósito «cerrar la brecha educativa entre las escuelas públicas y las privadas»⁸. En el primer año, que empezó el 24 de julio de 1994, se les impartió clases a nueve mil escolares en las siete provincias. De las veintisiete escuelas originales, veinticinco se dedicaron al inglés y dos al francés. Ahora en el segundo año, se han integrado en el programa trescientas dos escuelas de las cuales doscientos noventa y dos enseñan inglés y diez el francés. El programa piloto del primer año introdujo el francés y el inglés en los grados primero, segundo y tercero. Este segundo año abarca también al cuarto grado. Las escuelas se seleccionaron según los siguientes criterios:

1. La ubicación de la escuela. La ampliación significativa del programa para el segundo año permite incluir a un mayor número de escuelas ubicados en el noventa y cinco por ciento de los cantones del país. Es más, se seleccionaron escuelas según su ubicación exacta dentro de cada región. Hay escuelas localizadas dentro de a. comunidades rurales, b. áreas turísticas y c. urbano marginales.
2. El nivel de autoestima del estudiante. Cuanto más bajo fuera el índice de autoestima, más posibilidad tenía la escuela de ser seleccionada.
3. Las actividades extracurriculares ya ofrecidas dentro del currículum. Se daba prioridad a aquellas escuelas que no se ofrecieran música ni religión. Muchas escuelas, sobre todo las unidocentes, carecen de recursos adecuados para apoyar programas de esta índole, así es que el gobierno ha presupuestado fondos suficientes para abastecer este programa de enseñanza de lenguas extranjeras.

No obstante, a mi juicio, el programa presenta varios problemas, digamos desafíos, tanto educativos como fiscales. Primero, representa un reto fiscal no poco significativo para el gobierno. Va a ser difícil lograr que el plan de enseñanza de segundos idiomas sea aceptado por los legisladores de ambos partidos en tiempo de grandes carencias dentro del presupuesto tributario anual. Claro está los costos de este programa van a incrementarse a una razón geométrica a medida que vaya aumentando el número de escolares involucrados dentro del plan.

El otro reto lo enfrenta el Ministerio de Educación Pública y es reclutar, capacitar y apoyar a los maestros para enseñar estos idiomas. Se ha determinado que como requisito mínimo de competencia oral, el maestro debe de tener el nivel de intermedio-alto. El personal del Centro Cultural Costarricense Norteamericano

8. Rossina Bolaños, entrevista del 20 de setiembre de 1995.

(CCCN), organismo responsable para el reclutamiento y capacitación de los nuevos maestros, evalúa la suficiencia de los candidatos.

A mi parecer, es de suma importancia que los maestros sean capaces de hablar bien la lengua que enseñan. En una entrevista periodística hace un año, Jorge Alfaro habló de los peligros que se corren y dijo que «es muy difícil corregir en el futuro los errores que los niños hayan aprendido de sus maestros»⁹. Yo me pregunto: ¿de dónde saldrán todos los nuevos maestros de inglés? He leído que la capacitación la brindarán también las universidades estatales, como la Universidad Nacional¹⁰. En el primer año, se capacitó a treinta y seis maestros que ya tenían conocimientos del idioma y se pudo contar con el respaldo de otras personas cuyo idioma materno era esa lengua. Pero para 1998, cuando se pretende que cerca de 100,000 estudiantes reciban instrucción en el idioma, ¿habrá suficiente personal adecuadamente entrenado en el idioma y en la pedagogía de la enseñanza de segundos idiomas? ¿En qué universidades estatales se está ofreciendo ahora capacitación para dar clases en primaria en inglés o francés?. Yo sé que estas universidades ofrecen carreras en la docencia de inglés en secundaria pero la metodología aplicada a secundaria difiere substancialmente de la metodología aplicada a primaria.

En la Indiana University of Pensilvania, hace siete años que he estado involucrado en un programa de adiestramiento para maestros a nivel de primaria que pretende capacitar a los futuros maestros de primaria a enseñar el currículum básico tanto en su idioma materno (el inglés) como en el español. El programa se llama «Foreign Language and International Studies for Elementary Teachers» (FLISET)¹¹. Hay un creciente número de escuelas de inmersión total y de escuelas bilingües, sobre todo en áreas del país donde hay densas concentraciones de hispanohablantes. El concepto de la educación bilingüe en Estados Unidos, creo yo, es educar a niños en su lengua materna, sea esta español, francés o japonés, impartiendo las materias de primaria en la lengua que ellos entienden, mientras vayan aprendiendo el inglés. La meta siempre es que ellos sean bilingües. El FLISET pretende graduar a personas adecuadamente preparadas para trabajar en escuelas de dicha naturaleza. La carrera es bien dura. En primer lugar, los solicitantes al programa tienen que demostrar competencia en el español hablado de intermedio-alto en la escala de ACTFL, un logro no fácil de obtener en tres años

9. Jorge Alfaro, «Mejor y despacio y con buena letra», *La República*. Suplemento «Esta semana», No. 18 (14 de julio 1995) 4.

10. Alfaro, *ídem*.

11. Glisan and Phillips, 1989: 1.

de instrucción al nivel universitario. Si tiene éxito, se inscribe en una serie de cursos de pedagogía de primaria y también en dos cursos especiales que le capacitan para enseñar en español el curriculum básico. Luego, para fines del tercer año, durante seis semanas, el/la docente se incorpora en un programa de estudios del español en México y sirve de interino en una escuela privada que le brinda la oportunidad de trabajar como asistente y dar clases de matemáticas, ciencias, historia y arte, siempre en el idioma materno de los niños. El estudiante que se gradúa de este programa ya está preparado para trabajar en una escuela donde pretenden enseñar en un segundo idioma.

Yo sé que en las escuelas costarricenses las clases en inglés y francés se imparten diariamente durante cuarenta minutos. Me parece que esto no es suficiente tiempo, especialmente tomando en cuenta que los grupos están constituidos por un promedio de cuarenta estudiantes¹². Si fueran los niños los únicos que hablaran y no hablara nada el maestro, significaría que cada niño dispone de un máximo de práctica. Es cierto que los cuarenta minutos diarios, doscientos minutos semanales representan un segmento bastante grande de la semana escolar y no ha sido fácil encontrar tanto tiempo dentro de un programa ya completo. Pero me pregunto si doscientos minutos semanales son suficientes para lograr los objetivos del programa. Me recuerda un programa en Estados Unidos que se llevó a cabo en los setentas. Se llamaba «Foreign Languages in Elementary Schools» (FLES). Después de una década de impartir una segunda lengua en el currículum al nivel de primaria, eventualmente FLES se cerró debido a que en los veinte minutos por día, a tres días por semana, no se pudo lograr ningún nivel significativo de competencia oral. Muchos lo consideraron como un desperdicio de tiempo y recursos fiscales.

Ahora, diez años más tarde, en los Estados Unidos de nuevo se va reconociendo lentamente la importancia educativa de tener conocimientos de una segunda lengua y su cultura, a pesar de las calurosas discusiones que han se generado entre educadores, legisladores y ciudadanos con respecto a sus méritos, costos, y el beneficio nacional que aporte. Se ha entablado un fuerte debate en el congreso estadounidense entre los conservadores, encabezados por Phil Graham y Bob Dole, candidatos ambos en la venidera campaña presidencial. El mismo Dole está proponiendo una nueva acta que declararía el inglés el idioma oficial del país. No obstante este ambiente bastante agresivo, algunos estados están planteando reformas educativas que abarcan el estudio de segundos idiomas. En Pensilvania, por ejemplo, ya promulgó hace dos años una reforma llamada «Outcomes Based Education»

12. Alfaro, *idem*.

(Educación basada en los resultados). El concepto fundamental de «Outcomes Based» es que el estudiante, al graduarse de secundaria (*high school*) tiene que demostrar sus conocimientos y sus destrezas aprendidos por medio de una serie de exámenes de suficiencia. Por ejemplo, en el caso del estudio de una segunda lengua, el estudiante tendrá que demostrar una competencia oral de intermedio-bajo. Se pretende empezar a estudiar en primer año de primaria y terminar en el cuarto año de secundaria, si es necesario. El estudiante se somete a una evaluación durante cualquier año de sus estudios. Una vez que logre el nivel de intermedio-bajo, ya se ha calificado. Vamos a tener que trabajar muy duro para asegurar que los jóvenes sean capaces de hablar el idioma y que aprendan lo que se pretende enseñarles.

No obstante, el programa costarricense es muy innovador y casi único dentro de las Américas. Yo espero que se logre alcanzar los objetivos propuestos de educar a todos los escolares de escuelas primarias públicas en un segundo idioma para el siglo XXI. También espero que los educadores recuerden uno de los principales objetivos del Programa, el cual proyecta que por medio de la enseñanza de la lengua extranjera, se va a fortalecer la lengua materna y la cultura propia del educando. Me daría mucha pena ver que el aprendizaje del inglés sea un caso más de las imposiciones de la cultura gringa sobre la cultura costarricense. Siempre hay que tener en cuenta que el resultado principal de este programa no debe de ser la destrucción de la cultura nativa sin la incorporación de ella dentro del marco de los pueblos americanos.

La enseñanza del inglés al nivel de la secundaria

Tradicionalmente, en los colegios públicos costarricenses la instrucción de un segundo idioma queda incorporado en el currículum básico. El estudio de una lengua extranjera (sea el inglés o el francés) es obligatoria a partir del tercer ciclo, cuando el educando tiene doce años y está en el séptimo grado. Al entrar al noveno año, el estudiante escoge entre el inglés y el francés. Aproximadamente el noventa por ciento de los estudiantes escogen el inglés, en parte porque ya han pasado por dos años del estudio del idioma. En el presente año, hay más de cuarenta y siete mil estudiantes en el séptimo año matriculados en inglés, al mismo tiempo, la matrícula en el onceavo año se ha reducido a diez mil doscientos noventa y dos. La cifra refleja la triste realidad de que en Costa Rica sólo aproximadamente el veinte por ciento de los estudiantes que ingresan al colegio concluyen sus estudios de bachillerato¹³.

13. Leonor Cabrera Monge, 1995.

Aunque se pretende enseñar las cuatro destrezas (la producción oral, la comprensión auditiva, la lectura y la escritura), en la práctica se les exige haber logrado un mínimo de conocimiento de las estructuras gramaticales y el vocabulario, para lo cual deben tomar un examen patrocinado por el Ministerio de Educación Pública (MEP) al final de sus estudios en el colegio.

En 1994 se inició un nuevo programa de instrucción del inglés a nivel de la secundaria. Se trata del Proyecto LEARN (Learning English According to Regional and National Needs), patrocinado por el MEP y el British Overseas Development Administration (ODA), que se está llevando a cabo en la mayoría de los colegios y cuyo objetivo es «fortalecer el aprendizaje y la enseñanza del inglés en los colegios costarricenses»¹⁴. El Proyecto funciona dentro de tres áreas: a. el desarrollo de materiales didácticas, b. la capacitación de maestros y c. la ubicación de Centros de recursos para el aprendizaje. En cuanto al desarrollo de materiales, en 1994 se publicó la serie de libros, *Have Fun 1* y *Have Fun 2*. Estos libros se usan en séptimo, octavo y noveno años que se incorporaron dentro del LEARN. Para los años décimo y onceavo, se usan *Learning English: Supplementary Material for Costa Rican Students, 10th Graders, 11th Graders*¹⁵. De acuerdo con los objetivos del programa, los libros proporcionan unos materiales básicos para estimular la comunicación oral y escrita. El maestro puede también utilizar otros materiales «auténticos» disponibles en los Centros de Recursos LEARN y también de otros recursos en venta en muchas librerías.

La capacitación del maestro ha sido más difícil que escribir y publicar nuevos libros para uso escolar. El MEP cuenta con la buena voluntad y la cooperación de los maestros de inglés para capacitarse en el uso de estos materiales. Se han nombrado a nueve asesores Regionales que complementan el equipo de los coordinadores del Proyecto, el asesor nacional del inglés y el asesor británico del ODA ELT, para impartir talleres de capacitación dentro de las escuelas en todas las regiones del país. Los talleres brindan la oportunidad de dar a conocer nuevas técnicas comunicativas de la enseñanza del inglés, así como también la ocasión de compartir experiencias de los maestros al nivel local.

Se ha establecido ya una red de Centros de recursos para el aprendizaje, que disponen de una gama de libros, revistas, periódicos, materiales audiovisuales, todos destinados a facilitar el aprendizaje del inglés. Los maestros pueden visitar los centros o los asesores pueden llevar materiales a los maestros. Un nuevo

14. Vaughan, *LEARN*, 1994, 1.

15. Cabrera Monge, *ídem*.

objetivo es extender los centros a las mismas escuelas para que los educandos tengan acceso a esos materiales.

Hasta ahora, los estudiantes siguen siendo responsables para aprobar el examen oficial administrado por el MEP y no tienen otra motivación para aprender a capacitarse a manejar las destrezas comunicativas que las de la autosatisfacción de haber logrado el manejo del inglés y la aprobación de sus maestros. Pero queda claro que con este programa LEARN, Costa Rica está dando un paso adelante al nivel de la enseñanza secundaria del inglés como segundo idioma.

La enseñanza del inglés al nivel universitario

En años recientes la enseñanza del inglés ha crecido enormemente en el nivel de enseñanza universitaria¹⁶. Desde 1985 el número de solicitantes se ha duplicado varias veces. Para 1996, se han presentado trescientas sesenta solicitudes de ingresos, de las cuales se van a aceptar provisionalmente unas cien, considerando las calificaciones obtenidas en secundaria. Después de un segundo proceso de selección, que evaluará la competencia oral del idioma inglés y la aptitud especial para enseñar, se seleccionarán a los sesenta mejores estudiantes.

Se ha abierto la posibilidad laboral para docentes en el inglés hasta llegar a seiscientos vacantes en la actualidad¹⁷. Eso quiere decir que se podría aceptar muchos más estudiantes al programa de inglés si se contara con recursos presupuestarios adecuados.

La UNA ofrece tres carreras de inglés: la carrera tradicional de la lengua y la literatura inglesas, la docencia en inglés, y el inglés para los que quieren entrar en otras carreras (intérprete, traductor e inglés comercial). La Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) también ofrece dos programas en inglés al nivel de posgrado: una licenciatura en Lingüística Aplicada y otra en traducción. El número de estudiantes matriculados en cursos de inglés supera las matrículas en la carrera de español o de francés. Las cifras que representan las matrículas en cursos de inglés en 1994 indican un total de dos mil seiscientos estudiantes-cursos, casi el doble de la matrícula de la suma de todas las otras lenguas¹⁸. Es así que el estudio del inglés ha adquirido mucha popularidad. Aunque sólo tengo siete semanas de impartir clases de inglés en la UNA, me parece que los estudiantes

16. Asdrúbal Alfaro, entrevista (Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional, Costa Rica 14 de setiembre, 1995).

17. *Ibidem*.

18. Jorge Alfaro Pérez, *Informe de la Dirección* (Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional, 1994) 21.

del inglés están muy bien capacitados y que han recibido buen entrenamiento en los adiestramientos comunicativos. Es realmente impresionante el nivel de dominio del idioma que el estudiante promedio ha logrado.

Al nivel de escuelas privadas

Hay una decena de institutos y escuelas privadas por todo el Valle Central de Costa Rica que brindan clases de inglés como segundo idioma durante horas diurnas y nocturnas. Las personas que observan la publicidad en los periódicos me informan que hay ahora más anuncios de escuelas de esta índole que nunca.

La escuela de mayor prestigio en el país es el Centro cultural costarricense-norteamericano (CCCN), con plantas en San Pedro (sede central) y en San José (anexo). Establecido bajo la Ley Nacional de asociaciones sin fines de lucro, el Centro lo fundó en 1945 un grupo de costarricense y norteamericanos interesados de estrechar los vínculos entre ambas naciones. El CCCN está parcialmente patrocinado por la Agencia de Información de los Estados Unidos, un organismo del Departamento de Estado. La junta directiva del CCCN está compuesta de cinco personas de cada nacionalidad y el presidente siempre es costarricense y el vicepresidente norteamericano. El programa se inició en 1945 con cuarenta estudiantes de inglés; este año, en que el Centro Cultural celebra su quincuagésimo aniversario, cuenta con alrededor de tres mil estudiantes matriculados en cursos de inglés y otros cien que estudian español. Según la directora de asuntos académicos, Diana Eagle, la edad de los estudiantes varía entre trece y cuarenta años, aunque la mayoría son menores de treinta años pues la edad promedio es de veinte años¹⁹. Los cursos de inglés se ofrecen según cuatro categorías:

1. Programa de inglés regular
2. Programa de inglés intensivo
3. Programa de inglés para ejecutivos
4. Programa de inglés por extensión

1. La gran mayoría de los estudiantes se matriculan en el Programa regular. Los estudiantes que inician el estudio del inglés normalmente pasan por cinco bimestres de cursos (o dos años y medio). Para graduarse del programa deben lograr una competencia avanzada del idioma. Normalmente las clases tienen una intensidad de seis horas semanales y una duración de siete semanas y media. Pasan de un nivel al siguiente hasta terminar en el nivel de avanzado. El costo es once mil seiscientos colones por bimestre y hay un programa de becas para los estu-

19. Diana M. Eagle, entrevista. (Centro Cultural Costarricense-Norteamericano, 6 de setiembre de 1995).

diantes matriculados que demuestren baja condición social económica.

2. El programa intensivo sigue por el mismo ciclo de cursos pero a un ritmo más rápido, de diez horas semanales. De este modo, el estudiante principiante puede terminar como estudiante avanzado en un año y medio, a un costo de dieciocho mil colones por bimestre.

3. El Programa de inglés para ejecutivos (inglés profesional) se dirige principalmente a los empleados de compañías que tienen la necesidad de aprender el inglés. En muchos casos la cuota es treinta y un mil seiscientos colones por sesión y la paga la compañía. Hay tres niveles de inglés en el Programa para ejecutivos: 1. el inglés básico, 2. el inglés para comerciantes, 3. el inglés comercial avanzado («Business English»). Según Eagle, la mayoría de los estudiantes integrados en este programa son hombres y ocupan oficios de administración al nivel de gerencia media. Hay un programa especial para secretarías bilingües de ejecutivos. Al graduarse del programa, el estudiante recibe un certificado de capacitación en inglés; además le brinda la posibilidad de continuar sus estudios en el CCCN al nivel de avanzado.

4. El Programa de inglés por extensión ofrece las clases en el recinto de la compañía. Estas clases se ofrecen durante las horas de trabajo; la empresa paga los costos y se compensa al estudiante el tiempo destinado al estudio del inglés. El Centro recibe muchos de este tipo de capacitación lingüística.

Según Milton Cartín Valverde, Jefe de Registro del CCCN, el número de matriculados en inglés se ha mantenido más o menos estable durante los últimos cinco años. El número de estudiantes matriculados en todos los seis niveles de enseñanza ha variado de 17.606 matrículas en 1990 a 16.688 en 1994²⁰. La matrícula bajó después del terremoto de 1992 pero se ha recuperado modestamente desde entonces. Hay un mercado competitivo creciente en la ciudad de San José y, por consiguiente, el CNNN ofrece clases a todas horas del día y de la noche en sus dos locales, aunque la mayoría de las clases son en la tarde y en la noche. El profesorado de tiempo completo cumple con el mínimo requisito de un diploma universitario de bachillerato en el idioma inglés. La mayoría de esos profesores

20. Estos números representan un total de estudiantes matriculados en cursos de los seis niveles por año. La mayoría de los estudiantes proceden por la secuencia de cursos cada siete semanas y media, así es que estas cifras pueden representar a las mismas personas en diferentes etapas de su carrera. Hay entre cuarenta y cien estudiantes matriculados en el programa de español; el número fluctúa según la temporada. Hay más estudiantes en los meses de verano, de mayo a agosto, que en otros meses. Milton Cartín Valverde, «Estadísticas de matrícula, incluyendo matrícula ejecutivo», Oficina de Registro, CCCN (San José, Costa Rica) 2.

son costarricenses —23—; hay cuatro anglohablantes, procedentes de los Estados Unidos. Diana Eagle ha dicho que todos los profesores hablan muy bien el idioma. Si uno de mis estudiantes aquí en la Universidad Nacional es representativo, ella tiene toda la razón.

El CCCN, como todos institutos de lenguas en Costa Rica, enseña las destrezas comunicativas. El examen de competencia que se da al final de la carrera se administra localmente, aunque es un examen producido por ETS de Princeton, New Jersey. Se llama SLEP (Second Language English Proficiency) y califica tanto las destrezas orales como las escritas. No es igual al famoso TOEFL, usualmente requerido para admisión a las universidades norteamericanas; no obstante, se considera como un justo indicador del nivel de competencia logrado por el estudiante. Para graduarse, los estudiantes deben obtener un mínimo de ochenta por ciento en el SLEP.

Alonso Murillo, coordinador del Programa de español de la CCCN, trabaja tiempo completo con un equipo de cuatro profesores de tiempo completo independientemente de que se llenen las aulas de estudiantes de español. El me dijo que la matrícula normal es de cuatro o cinco estudiantes por clase²¹. Si aumenta la demanda por clases de español, se puede llamar momentáneamente a otros profesores interinos. La gran mayoría de los estudiantes son procedentes de Estados Unidos o hijos dependientes o familiares del personal de la Embajada estadounidense o de compañías estadounidenses; raras veces se matriculan en el programa grupos universitarios de Estados Unidos.

Existe la posibilidad, pero estos grupos muchas veces prefieren afiliarse a universidades como la UNA o la UCR. A diferencia de los costarricenses que estudian inglés, la mayoría de los estudiantes de español consideran que el estudio del idioma es una diversión, más que una necesidad. El número de estudiantes puede fluctuar entre 25 y 100, dependiendo de la temporada. El programa de inglés obviamente es mucho más rentable y puede financiar en parte el programa del español, ya que este responde a las necesidades de algunas personas que viven en Costa Rica.

Otro de los institutos privados de lenguas extranjeras es el Instituto de Lenguaje «Pura vida», situado en Heredia. Es un caso típico de pequeñas academias que han abierto sus puertas en años recientes debido a la creciente demanda de costarricenses que quieren aprender el inglés. «Pura vida» inició su programa en enero de 1994 con dos estudiantes; ahora cuenta con más de cien, aunque el nú-

21. Alfonso Murillo, entrevista (Centro Cultural Costarricense Norteamericano, 6 de setiembre de 1995).

mero varía según la temporada. Según Gary Rose, director de instrucción de lenguas, la mayoría de los estudiantes son parte del personal de pequeñas empresas que tienen una necesidad determinada de manejar el inglés dentro del contexto de sus actividades²².

Aunque se requiere mucho más investigación de la que hemos hecho hasta este momento, se pueden sacar algunas conclusiones tentativas con respecto a la situación actual de la enseñanza de lenguas extranjeras en Costa Rica. A nivel del gobierno, ha habido importantes esfuerzos para introducir en primaria la enseñanza del inglés y del francés. El nuevo programa ya está en marcha y es de esperar que vaya a cumplir con su objetivo de alcanzar a toda escuela pública. Después de cumplir un año, hay indicios que el programa ha logrado cierto éxito, por lo menos en cuanto a la autoestima del estudiante²³. Al nivel universitario y tomando sólo a la UNA como ejemplo, se ve que la educación de la lengua inglesa ha crecido enormemente en los últimos diez años. El crecimiento futuro dependerá en gran medida de haber logrado encontrar los fondos adecuados para continuar abriendo lugares para los costarricenses que desean, que demandan la instrucción al nivel universitario.

En el sector local privado, también parece que la educación de lengua inglesa crece rápidamente; aunque el Centro Cultural no ha incrementado el número absoluto de las matrículas durante los últimos seis años, han aparecido muchas academias de inglés en San José y sus alrededores y estas han absorbido el mercado potencial perteneciente al Centro Cultural.

Al nivel de secundaria, nos hace falta hacer más investigación; lo que se puede decir en este informe, es que obviamente ha habido muchos logros en los colegios del país, dado el hecho de que la instrucción de una lengua extranjera es optativa y, sin embargo, se admiten en la universidad sólo una pequeña parte de los estudiantes realmente calificados para seguir una carrera de inglés.

Aunque no hay evidencia concreta de que haya una relación causal entre la instrucción del inglés y el clima económico corriente en el país, queda claro que los ingresos externos en Costa Rica tienen un impacto significativo sobre la cultura costarricense, sea esto bueno o malo. Que la necesidad de aprender inglés se sienta en todo el país es una cuestión de tiempo pues el turismo, las oportunidades empresariales y los intercambios culturales con los Estados Unidos tendrán una mayor influencia sobre las decisiones económicas y políticas del país. Si Costa

22. Gary Rose, entrevista (Instituto de Lenguaje «Pura Vida», Costa Rica, 5 de setiembre de 1995).

23. Bolaños, 1995 (faltan datos, N.E.).

Rica puede superar los retos fiscales y educativos discutidos en este trabajo, el país tendrá una función cada vez más importante en el contexto de la comunidad americana. En este momento Costa Rica está más adelantada que los Estados Unidos en cuanto a su capacidad y su voluntad de ejercer el poder político a su disposición para garantizar que todos sus ciudadanos letrados se preparen para integrarse a la comunidad global cada vez más estrecha.

LA ORTOGRAFÍA EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

OSCAR CHAVARRÍA AGUILAR

La enseñanza de las ortografías de segundas lenguas en el nivel universitario, en especial de aquellas lenguas que mayormente se enseñan en Costa Rica — el inglés y el francés— es, por lo general, poco sistematizada. Se supone que, al emplear estas el mismo alfabeto del español, el problema está resuelto, mas la realidad es muy otra. Rara vez tomamos en cuenta el papel de la ortografía en la enseñanza de segundas lenguas ni el grado en que la ortografía puede interferir en el proceso de aprendizaje.

En primer lugar, el alfabeto y la ortografía no son la misma cosa. El alfabeto es simplemente el inventario de símbolos que emplea una lengua para su representación gráfica; la ortografía es la manera, el sistema, particular a cada lengua, en que estos símbolos se combinan para escribir correctamente —que es lo que significa la palabra *ortografía*— esa lengua. El llamado alfabeto romano es empleado por la vasta mayoría de las lenguas de Europa —y por muchas otras no europeas también, por supuesto— y sirve de base de sistemas de transcripción, como el alfabeto internacional fonético; pero la ortografía romana propiamente es la escritura de la lengua romana, es decir, del latín. Entonces hay tantas ortografías en Europa como hay lenguas. (Excluimos del presente argumento, por no relevantes, el ruso con su alfabeto cirílico y el griego).

Existe un fenómeno interesante no sólo con el alfabeto romano sino también con todas las formas de escritura que yo conozco: el conservadurismo que caracteriza su empleo. La última vez, por ejemplo, que se añadió una letra al alfabeto romano fue en el siglo XI, cuando los escribas franceses en Inglaterra pegaron una «uve» con otra para darnos la «doble-u». Con tanta variedad fonológica que representan sólo las lenguas de Europa, no se ha creado ni un solo símbolo nuevo. Se recurre a la modificación de los símbolos originales por medio de

diacríticas de toda índole para dar cuenta de los muchos sonidos para los cuales el alfabeto romano no da abasto. Los musulmanes se oponen vehementemente a cualquier intento de modificar el sistema perso-árabe o de sustituir por él el alfabeto romano —la escritura en que se expresa el Quran es intocable—; tanto los indios como los chinos se oponen con igual vehemencia a los varios intentos de «romanizar» sus lenguas, ya propuestos desde hace mucho más de medio siglo. Los únicos que han cambiado un sistema por otro son los turcos, quienes entre 1927 y 1928 cambiaron el sistema árabe por el romano, dicho sea de paso, sin sus grandes trifulcas.

Recordemos aquí brevemente la función primordial de la escritura, de la ortografía: representar en forma gráfica y con la mayor fidelidad, exactitud y economía posibles la estructura fonológico de una lengua. Y la lengua es, por definición, fenómeno oral. Pero la ortografía tiene además otra función, secundaria y quizás no explícita, pero no por eso menos interesante: reflejar las contribuciones al léxico de la lengua que hayan hecho otras lenguas. La palabra sicología, por ejemplo, pronunciada así sin la p inicial ortográfica no tiene nada de particular; parece cualquier otra palabra del español. Pero la forma escrita de la palabra nos dice algo, no de su pronunciación, sino de su historia. La misma palabra, — *psychology*, en el inglés—, también pronunciada sin la p inicial ortográfica, al mismo tiempo representa la [x] del griego con la digrafía ch (pero pronunciada [k]), la que por lo demás generalmente representa el sonido [ch], y nos dice así algo de su historia —lo que le importa un pito al que está tratando de aprender la lengua. La h del español, así como la distinción gráfica entre b y v tienen la misma función; no nos dicen absolutamente nada de importancia del lenguaje contemporáneo sino algo de la historia de la lengua. Por lo menos los alemanes y los franceses pronuncian el conjunto inicial de la palabra sicología, al igual que los rusos quienes también mantienen la fricativa x del original griego: [psixol'ogiya]. Los estudiosos saben porqué el español tiene una b y una v gráficas, y de dónde viene la h, pero para el que aprende a escribir el español, sea este natural o extranjero, esos signos no son más que un dolor de cabeza. Cabe recordar que el que aprende una lengua, casi siempre por razones muy prácticas, no tiene el mismo interés en ésta que tiene el filólogo. Y peores dolores de cabeza se pescan los que tienen que dominar las ortografías del inglés y el francés.

Ahora bien, es sabido por todos quienes hayan tenido experiencia en la enseñanza de lenguas que la lengua materna presenta problemas de interferencia a la hora de aprender una segunda lengua. En lo que sigue me limitaré a problemas fonológicos; la estructura fonológica de la lengua es lo que la ortografía intenta

representar. El aprendiz, por regla general, tiende a identificar los sonidos del nuevo idioma con los de su repertorio fonológico materno y a reproducirlos de igual forma; es decir, habla los dos idiomas con una sola fonología, la suya materna. Por ejemplo, para el anglohablante que aprende el español la t del español es «la misma» que la t de su propio idioma, es decir, no «oye» la diferencia. Este fenómeno es, por supuesto, lo que nos da el «acento gringo» del norteamericano que habla el español. Es también de sobra sabido que cada lengua presenta sus problemas de interferencia peculiares, producto de los diferentes repertorios fonológicos de cada lengua, y de ahí que existan, además del «acento gringo», el «acento francés», el «italiano» etc., entre hablantes no nativos del español o de cualquier otra lengua, por supuesto.

Vale recordar aquí que el proceso de aprendizaje del idioma materno es muy diferente del de un segundo idioma. En el curso normal de las cosas, la lengua materna se aprende exclusivamente por la vía oral-auditiva; y no es sino muchos años después —a los cinco a siete años, cuando ya se ha dominado la fonología y casi todas las estructuras gramaticales— que se comienza a adquirir ese segundo sistema que es la ortografía y a relacionarlo con el sistema fonológico ya interiorizado. Hay personas, en todas partes del mundo que, por una razón u otra, nunca llegan a aprender a leer y escribir su lengua. Y hay lenguas sin escritura, por supuesto; mas no existe escritura sin lengua. En cambio, la persona que aprende un segundo idioma lo hace por lo general por las vías oral-auditiva y visual en forma simultánea, especialmente cuando lo aprende en el ámbito formal y artificial del aula escolar; y ahí vienen los problemas, pues enfrenta al mismo tiempo dos sistemas nuevos, cada uno con su reglamento interno particular, uno de los cuales se cree conocer, sin que se le presente en forma explícita las características exclusivas de cada uno, ni sus diferentes naturalezas, ni mucho menos la relación de un sistema con el otro.

El hecho hasta ahora pasado por alto es que la ortografía también ofrece problemas de interferencia en el aprendizaje de un segundo sistema fonológico. Para la persona monolingüe (y aun para muchos bilingües) los símbolos (y las combinaciones de símbolos) de su ortografía tienen valores determinados muy específicos que se relacionan con su sistema fonológico materno, y el darles otros valores es tan difícil como el cambiar un sonido por otro algo similar en la lengua nueva. En forma específica, es tan difícil para el norteamericano o el inglés no pronunciar la b cuando se le presenta en la ortografía española como lo es pasar la oclusiva sorda de la posición alveolar a la dental. Poniéndole un poco de atención al asunto se puede uno dar cuenta de cómo un norteamericano, por ejemplo, aprendió

el español: si dice sapato y sapallo, lo aprendió por la vía auditiva; si sonoriza la inicial de esas palabras y dice [z]apato y [z]apallo, lo aprendió por la vía visual; o posiblemente lo aprendió primero por la vía auditiva y luego se «contaminó» por la forma ortográfica. Es decir, la [z] representa un caso de interferencia de la ortografía de la lengua materna en el proceso de adquisición de la segunda lengua en su totalidad.

Influye mucho en esto, creo yo, el carácter cuasisagrado que adquieren todas las ortografías. No se necesita ser ni fonetista ni filólogo insigne para darse cuenta que no todos hablamos el mismo idioma de la misma manera. Aun en la pequeña Costa Rica se dan leves diferencias en la fonología —en Guanacaste, por ejemplo, *a laj orillaj del Río Tempijque*— cuanto más en el amplio ámbito mundial de la lengua española. Pero las ortografías tienden a ser invariantes (y es de suma importancia que lo sean) y a pesar de las muchas variedades fónicas del español, la lengua escrita es una. Cuando se habla de normas o en casos de disputa sobre detalles lingüísticos, es casi axiomático que se recurra a la lengua escrita, pues ahí está el detalle en blanco y negro. Entonces, no es nada raro oír a una persona decir que «no hablo bien» o que «tenemos mala pronunciación acá» o algo por el estilo, al ser confrontada con alguna discrepancia entre habla y escritura. La «culpa» se achacan al habla y no a la ortografía, ni al encaje —o falta de ello— entre los dos sistemas. La ortografía está siempre en lo correcto, es el habla la que se equivoca. Por una de esas curiosas inversiones del destino la ortografía adquiere supremacía sobre el habla.

Tal es la influencia y el prestigio de la ortografía que con frecuencia influye en la pronunciación de la lengua materna misma; en inglés se llama a este fenómeno «spelling pronunciation», pronunciación ortográfica, como quien dice. Muchas personas, por ejemplo, pronuncian la palabra «often» (frecuentemente) often, y refleja así su ortografía. Las palabras «honest», «honor», «humble», «human», son préstamos del francés, en el que la h inicial ortográfica no se pronuncia; en inglés, las dos primeras tampoco se pronuncia, pero en las otras dos ahora se pronuncia la h, sin duda por influencia de la ortografía. En hindi, por ejemplo, las tres sibilantes del sánscrito se han reducido a una sola (o a dos en algunos dialectos); la palabra «lluvia», por ejemplo, es «baris» en el habla contemporánea mas, al leerla, o al darse aires de culto, se pronuncia barish, pues la ortografía retiene la forma del original sánscrito. (Para complicar más la cosa: en la lengua contemporánea se le da el sonido alveo-palatal sordo mas la sibilante original del sánscrito era retrofleja, sonido que ha desaparecido del todo de las lenguas contemporáneas derivadas del sánscrito, pero que se conserva en la escritura). Buen

ejemplo del conservadurismo, ya que el sánscrito se dejó de hablar comúnmente hace más de dos milenios. Los ejemplos se pueden multiplicar.

Dijo Edward Sapir por ahí que todas las gramáticas tienen fugas, es decir, elementos que no se ajustan a las reglas generales. Las ortografías también tienen fugas. No todas las ortografías son iguales pues, como los animales de George Orwell, algunas son más iguales que otras. Dicho de otro modo, no toda ortografía desempeña a la perfección su papel de representar la lengua con el menor número de ambigüedades posible, ni con igual eficacia. Contribuye a este fenómeno, «inter alia» el que el habla está en constante proceso de cambio mientras que las ortografías cambian a paso glacial, si es que acaso cambian. Mas el no especialista está tan acostumbrado a las fugas de su propia ortografía que ni las ve como tal. Algunos especialistas también, dicho sea de paso.

El problema tiene solución. A algunos esta les parecerá utópica o contraria. Pero si algún estudiante se pone vivo, aquí hay materia para un par de tesis por lo menos. El primer paso consiste en divorciar, en el proceso de enseñanza, los dos sistemas, el fonológico y el ortográfico, y enseñar el segundo solamente cuando se haya establecido el primero. Y, en la segunda fase, tratar la ortografía de la segunda lengua, como si los estudiantes jamás hubieran visto el alfabeto romano. ¿Que no es posible? Sí es posible y ya se ha hecho un sinnúmero de veces. Así lo hicimos todos con la lengua materna.

Como especialista en la India, me ha tocado enseñar lenguas que emplean sistemas gráficos muy diferentes del alfabeto romano, a saber, y hablando solo de las lenguas contemporáneas, el hindi/urdu y el pashto; el primero —o los primeros— se hablan en la India y Pakistán, el segundo en Afganistán y el noroeste de Pakistán. El hindi/urdu es un caso especial; en su estructura gramatical es una sola lengua, derivada de un idioma llamado hindustani que se habla en la región al noroeste de la capital de la India, Nueva Delhi. Hindi se asocia con la India, con el hinduismo, y urdu se asocia con Pakistán y con el islam —aunque muchas personas en la India todavía hablan y escriben-urdu, sean hindúes o musulmanes. A consecuencia de las diferencias socio-culturales y religiosas, el vocabulario docto del hindi se toma del sánscrito y el del urdu del persa y del árabe, por la influencia del islam. Ambos, dicho sea de paso, también incluyen un extenso vocabulario tomado del inglés. A un nivel muy elevado, las dos formas ya no se entienden entre sí fuera de las partículas funcionales. Además, el hindi se escribe con el devanagari, sistema desarrollado hace un par de milenios para el sánscrito, y el urdu se escribe con el sistema perso-árabe; el primero se escribe de izquierda a derecha, el segundo de derecha a izquierda. El pashto también emplea el sistema

perso-árabe. El pashto y el urdu, han tenido que modificar la escritura perso-árabe, empleando signos diacríticos —del mismo modo que han hecho las lenguas europeas con el alfabeto romano— para poder dar cuenta de sus sistemas fonológicos diferentes, no sólo entre sí sino del persa y del árabe. (Me refiero aquí a lenguas modernas; mas aun en el caso del sánscrito y del pali y los prakritas, cuya enseñanza se orienta hacia la lectura y no el habla, se acostumbra emplear una transcripción que intenta dar una idea de la estructura fonológica de esas lenguas, como base, antes de introducir al estudiante a la ortografía propia de ellas. Lo cual es muy lógico: una ortografía independiente de un habla es una contradicción.

Aquí el divorcio entre habla y ortografía es indispensable en la práctica, dada la naturaleza exótica de los sistemas gráficos y la dificultad de tratar de enseñar dos cosas semi-autónomas al mismo tiempo. (Es de especial dificultad en el caso de las lenguas que emplean el sistema perso-árabe, pues varias de las vocales no se indican en la ortografía y hay además símbolos de apariencia arbitraria —como la *ps* de psicología— propios del árabe o el persa y que en pashto y urdu se han asimilado al sistema fonológico de esas dos lenguas). Entonces lo que se trata de hacer es establecer el sistema fonológico primero y luego relacionar con este el sistema gráfico tradicional; proceso algo parecido al de aprender el idioma materno, siempre dentro del marco de una situación totalmente artificial como es estudiar el lenguaje en el aula. Vale la pena recordar que, cuando se estudia una lengua extranjera, el uso de esta se limita por lo general «al aula»; no hay refuerzo fuera del aula a los hábitos que se cultivan dentro de ella. Por eso es bastante más fácil enseñar el español a anglohablantes o a francófonos, por ejemplo, en Costa Rica que en Inglaterra o Francia. El estudiante extranjero del español en Costa Rica que sale del aula y necesita que comprar un cepillo de dientes, se la tiene que jugar con el español por poco e imperfecto que este sea. En cambio, el estudiante de inglés o francés no tiene con quien practicar fuera del aula.

Hay quienes emplean este sistema e insisten en que el estudiante no vea ningún material escrito por un determinado período; es decir, que todo el trabajo en el aula sea totalmente oral-auditivo por un tiempo determinado, hasta establecer el sistema fonológico. Otros especialistas proveen material gráfico en un sistema simple de transcripción como ayuda a la memoria cuando el estudiante se encuentre fuera del aula. Mas aun aquí se presentan problemas, pues estos sistemas de transcripción o transliteración emplean básicamente el alfabeto romano, con modificaciones. Un ejemplo específico. En el sistema de transliteración que se emplea para el sánscrito, la letra *c* representa la oclusiva africada alveo~palatal sorda que en español se escribe *ch*. Al emplear este sistema para transcribir el

híndi/urdu encontramos que el estudiante norteamericano le daba a la c el valor que tiene en el inglés, es decir, /k/ ante las vocales a, o, u y /s/ ante l, e. Y no se podía emplear la digrafía ch, pues ésta representa la misma consonante aspirada. Entonces lo que hicimos fue modificar la c con un *hachek*, una especie de v diminuta encima de la letra como advertencia gráfica que este es un símbolo diferente de la c de la ortografía del inglés.

De cualquier modo este sistema es de costo bastante elevado pues se necesitan dos personas para conducir la clase, un hablante nativo para establecer el modelo y un especialista en la enseñanza de idiomas; la situación ideal en la que el modelo y el instructor sean la misma persona no se da así no más con las lenguas de las que hablo.

También se requiere un número reducido de estudiantes para ofrecer a cada cual lo máximo en práctica bajo supervisión adecuada, cosa en que se debería insistir como buena práctica pedagógica en la enseñanza de lenguas en todo caso. Esto no ha sido, en mi experiencia, gran problema, pues las personas interesadas en estudiar las lenguas que me ha tocado enseñar no son muchas. Aunque una vez tuve una matrícula de veintiún estudiantes en la introducción al sánscrito. Cuando llamé a la señora encargada de asignar las aulas pidiendo una más grande, se rió y me dijo «Ah, profesor Chavarría, siempre bromeando»; me costó convencerla que realmente necesitaba una aula más grande.

El proceso no es cosa del otro mundo; no es necesario tirar por la ventana los materiales didácticos existentes (por lo menos no todos); simplemente se aplaza su introducción. Lo que sí se requiere es material nuevo introductorio, orientado hacia los problemas de interferencia específicos de la lengua materna del estudiante, cuyo fin es implantar el sistema fonológico de la nueva lengua libre de la interferencia que presenta el sistema gráfico. El laboratorio de idiomas simplifica grandemente la tarea. Inclusive, se puede aprovechar la estadía en Costa Rica de tanto estudiante norteamericano para grabar el material y ofrecer así un modelo auténtico. El material gráfico se puede limitar a la traducción del material oral presentado (el cual, de todos modos, se dará en el material grabado); o bien, se puede ofrecer una transcripción del material presentado pero en un sistema elaborado con sumo esmero para evitar interferencia de la ortografía del primer idioma; cosa bastante difícil dado que las lenguas modernas que enseñamos acá emplean el mismo alfabeto romano.

En fin, estas son, a grandes rasgos, ideas nacidas de una bastante larga experiencia en la enseñanza de los idiomas y me parece que valdría la pena experimentar en este sentido dentro del marco del constante esfuerzo para mejorar la enseñanza de lenguas en Costa Rica.

**Impreso por el Programa de Publicaciones e
Impresiones de la Universidad Nacional,
en el mes de setiembre de 1997, bajo la Dirección
de Maximiliano García Villalobos.**

**Autorizado por la Oficina de Transferencia Tecnológica
y de Prestación de Servicios de la Universidad Nacional.**

**La edición consta de 250 ejemplares en papel bond
y cartulina barnizable.**

970076—P.UNA



Impreso en el Programa de Publicaciones e Impresiones
Universidad Nacional
970076—P.UNA