COLECCION PEDAGOGICA UNIVERSITARIA 18

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

COLECCION PEDAGOGICA UNIVERSITARIA 18

INDICE

Presentación 9
Marisela Partido C.

Teoría y análisis del discurso 11
Adrián S. Gimate-Welsh

Cerebro y Lenguaje: revisión de algunas alteraciones 25
Miguel Angel León Díaz del Guante

La lectura como construcción 37
Todorov Tzvetan. Td. por Angélica Capistrán, Ma. de Lourdes Coloballes, Patricia de los Reyes, Elsa Leticia García, Rodolfo Lovato, Martha Alicia Navarrete, Micaela Soriano y Ma. del Carmen Zurita, bajo la coordinación de Georgina Trigos

Lectura y memoria: un acercamiento cognoscitivista 49
Marisela P rtido C. y Miguel Angel León Díaz del Guante

Conceptualización del texto literario y lineamientos para su lectura 56
Ester Eguinoa y Georgina Trigos

Las marcas del cuerpo en la escritura: un estudio psicoanalítico del estilo narrativo. 65
Didier Anzieu. Td. por Georgina Trigos y Ester Eguinoa.

La enseñanza de la gramática en México 81
Juan Ventura Sandoval

El conocimiento literario 89
Luisa Ruíz Moreno

Seminario de lectura y redacción sobre el discurso científico. Area técnica de la Universidad Veracruzana 99
Lourdes O. Gómez Barranco

Interacción verbal en el ámbito educativo 123
Judith Vergara Monrreal

Mitos cosmogónicos tepehuas: estudio morfológico e histórico 145
Ma. del Carmen Ceballos R.

PRESENTACION

Considerando el interés que tiene el lenguaje para las diversas disciplinas que conforman las ciencias sociales, en este número se recogen artículos, traducciones y trabajos de investigación para contribuir al análisis interdisciplinario y al debate en torno a dicho tópico, desde distintas posturas teóricas y en sus diferentes manifestaciones: discurso, lectura, escritura, interacción verbal, entre otras.

En esta perspectiva, Adrián S. Gimate-Welsh plantea que la teoría y análisis del discurso constituye un espacio interdisciplinario en el que convergen los lingüistas, los filósofos del lenguaje y los semiotistas. En su artículo ofrece una buena síntesis sobre la polémica del discurso al retomar corrientes y tendencias del mismo.

Por su parte Miguel Angel León Díaz del Guante presenta un punto de vista neurológico acerca de algunas alteraciones del lenguaje, señalando su ubicación en el cerebro, las características que le son propias y la manera como se manifiestan en el habla y la lecto-escritura.

En la traducción "la lectura como construcción", Todorov Tzvetan se cuestiona sobre la lógica de la lectura, problematizando ¿cómo un texto nos conduce a la construcción de un mundo imaginario? y ¿qué aspectos del texto determinan la construcción que producimos a partir de la lectura?. Afirma que la lectura de los textos de ficción clásicos y, particularmente, la de los llamados textos representativos es la que se desarrolla como construcción.

Desde el enfoque cognoscitivista, Marisela Partido y Miguel Angel León Díaz del Guante argumentan la importancia de la lectura como una forma de aprendizaje e intentan explicar los procesos que permiten la comprensión del lenguaje escrito.

Abordan la memoria como una noción clave en la comprensión de los textos, en la medida en que la consideran no como una capacidad intelectual aislada, sino como un proceso implicado en muchas actividades y relacionada con aspectos cognoscitivos más generales.

Ester Eguinoa y Georgina Trigos presentan una conceptualización del texto literario, explicando cada uno de los procedimientos lingüísticos que lo caracterizan y, a la vez, proponen lineamientos para su lectura.

Didier Anziue plantea una comprensión psicoanalítica del discurso, ejemplificando con análisis literarios sus interpretaciones.

Juan Ventura Sandoval, de manera sencilla y amena, presenta desde el enfoque sincrónico una relación de la enseñanza gramatical en México. Sostiene que el estudio y difusión de la lingüística en nuestro país es reciente y que hasta ahora la enseñanza de la gramática se ha hecho bajo modelos filológicos y no lingüísticos, de ahí que el cambio en la concepción teórica y práctica metodológica no haya ocurrido.

En otra línea de análisis, Luisa Ruíz Moreno desarrolla interesantes reflexiones acerca de la literatura como objeto de estudio, el cual desde su perspectiva no ha sido creado para ser estudiado pero sí para cobrar existencia a través de la lectura.

Lourdes Ocotlán Gómez propone como alternativa metodológica un seminario de lectura y redacción sobre el discurso científico para enseñar a leerlo, aplicando estrategias de lectura acordes con el texto y con las aptitudes de los estudiantes.

Judith Vergara en su artículo sitúa al método etnográfico en el marco de la antropología, por ser la disciplina que le da origen, y muestra mediante una situación de interacción verbal las pautas para su uso en el ámbito de la enseñanza.

Por último, María del Carmen Ceballos ofrece a los lectores un acercamiento a los relatos míticos de una etnia localizada principalmente en el norte de Veracruz, pues considera que tales relatos constituyen una parte esencial de la cultura mexicana.

Marisela Partido C.

TEORIA Y ANALISIS DEL DISCURSO

Adrián S. Gimate Welsh *

Introducción.

Incursionar en la teoría y el análisis del discurso nos introduce en una extensa problemática de la lingüística, de la gramática textual, de la sociolingüística (pero no en la perspectiva de J. Fishman o de Laboy quienes integran el análisis del discurso en la sociolingüística), de la teoría de los actos de habla y de la semiótica, debate que aún no llega a su fin.

La discución empieza desde la definición de discurso que, como lo han advertido diversos estudios, es polisémico,[1] ya que para algunos el uso del término es muy restrictivo y para otros -los que suelen rechazar el formalismo- adoptan una acepción menos rígida y más socializante, esto es, rescatan y subrayan la dimensión social e histórica del discurso. Quiere decir que hay un uso estrictamente lingüístico que se identifica con la tradición saussureana y el estructurlismo lingüístico norteamericano y otros usos que incorporan modelos comunicativos y hacen hincapié en la enunciación y otros más que subrayan la institucionalidad, las convenciones en el uso del lenguaje cotidiano que son las que en última instancia determinan lo que "puede y debe ser dicho a partir de una posición determinada en una coyuntura determinada".[2]

Además, dentro de la perspectiva lingüística, hay que distinguir entre el análisis del discurso, aún frecuente en los análisis del discurso literario, que lo desliga de las

* Investigador Nacional (883407).

1 D. Maingueneau, *Introducción a los métodos del análisis del discurso,* Hachette, Buenos Aires, 1976, p. 15

2 M. Pecheux, "La sémantique y la coupure saussurienne: langue, langage, discours", *Langages,* núm. 24, 1971, p. 93-106

condiciones en que se enuncia el discurso, esto es, quién habla, a quién, por qué, que son acercamientos estructuralistas que soslayan las condiciones históricas, por un lado; y el análisis del discurso que toma en cuenta las condiciones histórico sociales, o sea, aquello en lo que la sociolingüística hace hincapié: los grupos sociales y los condicionamientos históricos (institucionales, privados, familiares, etc), culturales, ideológicos y políticos presentes en el discurso, acercamiento que se identifica con la escuela francesa.[3]

A la perspectiva sociolingüística, que surge como un cuestionamiento a la lingüística estructural y al generativismo transformacionalismo chomskiano en los sesentas, se incorpora a la pragmática que hace hincapié en los actos de habla[4] -que proviene de la filosofía del lenguaje, como el mismo Searl lo advierte, pero desde el ángulo de la lógica, específicamente, desde la semántica que se propone explicar el sentido y la referencia de los enunciados-; se destaca la función del discurso y sus características en el proceso de comunicación, incorporando así una visión dinámica en el discurso frente a la perspectiva estática[5]

Otra vertiente constitutiva del análisis del discurso se identifica con lo que se conoce como la gramática del texto que, como el mismo nombre lo dice, subraya la noción de texto, orientación que no es del todo unificada, pues con ella se relacionan distintas tendencias lingüísticas: el estructuralismo lingüístico norteaméricano, el funcionalismo lingüístico en sus versiones praguense y londinense y el estructuralismo francés que se nutre de varios modelos lingüísticos estructurales y del estructuralismo mitológico. Cabe advertir que dicha gramática del texto no es un tipo específico de gramática, sino una gramática que da cuenta, de manera explícita, de las propiedades lingüísticas del discurso; mientras que los estudios del discurso comprenden, además, teorías de la poética, la retórica y la narrativa, etc.

Lo anterior, sin embargo, nos instala en la problemática del texto que para unos teóricos, una vez más, tiene una aceptación muy restringida en unos casos para referirse al enuciado o concatenación de enunciados, circunscribiéndolo al texto lingüístico; pero para otros la noción de texto se extiende a los sistemas de signos verbales o no verbales con lo cual la teoría del discurso se identifica con la teoría semiótica. En esta perspectiva, el texto o discurso es un objeto que produce sentido; el texto es pues concebido como un objeto semiótico. La tarea, por tanto, será la de

3 Jean-Baptiste Marcellesi, "Contribución de la sociolingüística al estudio del discurso político", *El discurso político,* Mario Monteforte Toledo, Coordinador, UNAM, Nueva Imagen, México, 1980, pp. 91-106

4 John Searl, *Actos de habla,* Cátedra, 1980.

5 Cf. Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso,* Siglo XXI, México, 1980, p. 9; véase asimismo, *La ciencia del texto,* Paidos, Barcelona, 1978, pp. 79-107.

describir los textos o discursos que atraviesan la sociedad y explicar qué hacen con su actividad discursiva. Así lo ha planteado Greimas: "La semiotique d'aujourd'hui a retenu, parmi ses taches urgnetes, l'étude des organisations discursives de la signification", [6] pero que más recientemente el análisis del discurso ha resaltado la teoría de la enunciación, ya estudiada por J. Dubois, [7] por Tzvetan Todorov, [8] E. Benveniste, [9] como lo señala Herman Parret, [10] a fin de reconstruir las estrategias enunciativas del discurso, que rescata el rol del sujeto en el proceso enunciativo en el que el hablante establece una relación con su enunciado, con su destinatario y con su mundo.

La teoría y análisis del discurso es pues un espacio interdisciplinario en el que convergen los lingüístas, los filósofos del lenguaje y los semiotistas. En ello radican las dificultades de definir su objeto de estudio, ya que éste tiene por ámbito un espacio interdisciplinario.

Nos encontramos pues ante dos grandes líneas de desarrollo: a) la extensión de los procedimientos de la lingüística distribucional norteamericana de corte básicamente lingüístico y b) la teoría de la enuciación que converge con la semiótica y la pragmática que no excluye los aportes estructuralistas.

1. El análisis del discurso y el estructuralismo lingüístico norteamericano.

En términos generales, podemos decir que el surgimiento del análisis del discurso es más o menos paralelo al de la lingüística, esto es, aparece en el período en que se da difusión al curso de *lingüística general* de Ferdinand de Saussure y de los trabajos de los formalistas rusos quienes llevan a cabo sus análisis textuales sobre la base de una metodología próxima a la teoría saussurena. Quiere decir pues que se da en el momento en que hay una penetración del pensamiento estructuralista en los estudios del lenguaje y de los estudios literarios como una reacción a los estudios comparativistas y los estudios filológicos. Al texto, que se le concebía como (documento), ahora se le veía como (monumento), según la terminología de Michel Foucault. [11] Es

6 A. J. Greimas, *Sémiotique et sciences sociales*, Editions du Seuil, Parais, 1976, p. 9

7 *L'analyse du discours*, Langages, núm. 13

8 *L'enonciation*, Langages, núm. 17 Larousse.

9 Cf. "El aparato formal de la enunciación", *Problemas de lingüística general II*, Siglo XXI, México, 1977, pp. 82-91

10 Cf. *La mise en discours*, Langages, núm. 70, 1983

11 Cf. *Arqueología del saber*, Siglo XXI, México, 1979, p. 9 quien dice, "...la historia ha cambiado de posición respecto del documento: se atribuye como tarea primordial, no el interpretarlo, tampoco determinar si es veraz y cuál sea su valor expresivo sino trabajarlo desde el interior y el abordarlo (...) Hay que separar la historia de la imagen en la que durante mucho tiempo se complació y por medio de la cual encontraba su justificación antropológica: la de una memoria milenaria y colectiva que se apoyaba con documentos materiales para recobrar la lozanía de sus recuerdos; (...) la historia es cierta manera, para una sociedad, de dar estatuto y elaboración a una masa de documentos de la que no se separa (...) la historia, en su forma tradicional, se dedicaba a "memorizar" los monumentos del pasado, a transformarlos en documentos y hacer hablar escasos rastros (...) En nuestros días, la historia es lo que transforma los documentos en monumentos".

evidente que el documento es el que nos ofrece una lectura, en tanto que el monumento se nos manifiesta como un testimonio, como algo ya concluído, cerrado. El predominio de esta segunda perspectiva es la historia de la primera mitad del siglo XX. En este período surge el análisis del discurso; sus particularidades en uno y otro continente (americano y europeo) se deben a la tradición lingüística y literaria de ambos mundos.

Para el caso que nos ocupa, el análisis del discurso aparece en la década de los cincuentas con los aportes de Zellig Harris que conocemos como lingüística distribucional a partir de su trabajo Discourse analysis".[12] Sin entrar en detalles, es un método formal -de las formas-, pues el mismo dice "es posible que no sepamos exactamente qué dice el texto pero podemos determinar cómo lo dice". Como se ve, la historia o el sentido no son tomados en cuenta, ya que para Harris la lingüística no está provista para tomar en consideración la situación social; para Harris no hay distinción entre lengua y habla, como en de Saussure; el hecho de lengua lo describe mediante criterios distribucionales, de ocurrencia de las partes y por las relaciones que unas guardan con las otras.

Como sabemos, la fortaleza del método distribucional radica en su formalización y su precisión, que alcanza sus máximos niveles en su discípulo Noam Chomsky, pero el concepto discurso es ambiguo y lo circunscribe a la noción de secuencia transfrástica.

Del análisis harrisiano se desprenden dos orientaciones: a) la lexicología, en la que se trata de aclarar el sentido de uno o varios invariantes inscribiéndolos en un sistema paradigmático o sintagmático; b) la construcción de un conjunto estructurado de oraciones básicas tendientes a dar un modelo de los enunciados del discurso con ayuda de las manipulaciones transformacionales ejecutadas por el sujeto hablante, que podemos ver como un adelanto de la teoría de la enunciación.

La propuesta analítica de Harris, sin duda, se inscribe en la necesidad de superar los límites de análisis lingüístico imperantes, sobre todo a partir de la influencia de Bloomfield en la lingüística norteamericana, quien tomaba como base de análisis la oración definida como "una forma lingüística independiente no incluída en ninguna superior por medio de ninguna construcción gramatical" [13] que recientemente es criticada por John Lyons al distinguir las oraciones distribucionalmente independientes de las oraciones distribucionalmente dependientes -las derivadas-. Las relaciones y dependencias entre distintos tipos de oraciones tienen su explicación en propuestas como la de Harris y de manera más sistematizada en el modelo generativo transformacional, como la relación que existe entre una pasiva y una activa, entre un afirmativa y una negativa, etc. Esto es, se dispone ahora de una teoría que explica por qué las oraciones tinen una estructura de superficie y no otra.

Sin embargo, los trabajos de los lingüístas se han centrado fundamentalmente en los aspectos sintácticos: la dependencia o conexión oracional, la coherencia textual.

12 *Language*, núm. 28, 1952, pp. 1-30

13 Cf. *Language*, George Allen y Unwin Ltd, London, 1969, p. 170.

Sabemos, no obstante, que la cohesión textual no radica sólo en lo sintáctico sino además en el aspecto semántico. En esta perspectiva se han llevado a cabo estudios sobre las pronominalizaciones para determinar las condiciones en que éstas aparecen o en que no aparecen. [14] Tales líneas de desarrollo demuestran una preocupación por el estudio de los sujetos y sus relaciones en el discurso lo que lleva al reconocimiento de la importancia de la semántica para el análisis del discurso y de que ésta no es sólo de carácter interpretativo, sino además generativo, esto es, la estructura profunda es de naturaleza semántica. En esta línea de pensamiento, van Dijk propone una base de estructura profunda semántica para el discurso (de ahí su distinción entre la cohesión a nivel microtextual (de superficie) y nivel macrotextual (profundo), [15] pero su preocupación por los estudios semánticos no se refiere al sentido de las oraciones en particular, sino al discurso como un todo; de ahí que la reconstrucción de las macroestructuras semánticas es la identificación de los temas o asuntos del discurso, trama del discurso se diría para hablar del contenido del texto narrativo, que es un tipo de discurso, que tiene una estructura o macroestructura específica, según van Dijk, que la distingue de otro tipo de discurso. Tal propuesta se basa, sin duda, en la idea de que el sentido del discurso no depende de las oraciones individuales sino de las secuencias oracionales o todo textual.

2. El análisis del discurso y el estructuralismo saussureano.

Hemos dicho en párrafos anteriores que el surgimiento del análisis del discurso es más o menos paralelo al de la lingüística estructural, pero debemos agregar ahora que para algunos estudiosos hay plena identificación y para nosotros hay una diferencia sustancial. Las diferencias se deben, en primer lugar, a las distinciones teóricas formuladas por Ferdinand de Saussure como es la dicotomía lengua/habla que de entrada impide la integración de la teoría del discurso a la lingüística, pues el objeto de ésta, en los términos que de Saussure lo define -sin entrar en la polémica interna y externa a la propia lingüística- excluye la posibilidad de englobar al objeto del análisis del discurso ya que éste tiene su objeto de estudio en un ámbito conformado por el cruce de diversas ciencias sociales y humanas, incluída la lingüística. Así pues, el término discurso, empleado en ambas disciplinas, no tiene la misma acepción.

Sucede, no obstante, que el discurso se define frecuentemente como un término que reemplaza al de habla, oponiéndolo, en consecuencia, al de **lengua**. Si así fuera, no habría fundamento para el análisis del discurso. La formulación saussureana nos dice:

14 Como el trabajo de Gleason, "Contrastive analysis in discourse structure", Monograph Series on *Languages and Lingüistics*, núm. 21, Georgetown University, pp. 39-63

15 Dice expresamente, "(...) las propiedades de secuencias textuales se ha visto que las relaciones importantes entre oraciones deben buscarse en el nivel semántico (...) la mayoría del trabajo llevado a cabo en el campo de la gramática del texto ha estudiado fenómenos semánticos como la pronominalización, la consecusión de tiempos verbales, conectivos, tema, rema (...) cada uno de estos estudios ha sido frecuentemente llamada coherencia", *Estructuras y funciones del discurso*, p. 25

> Al separar la lengua del habla, se separa a la vez: lo que es *social* de lo que es *accesorio* o más o menos accidental (...) la lengua no es función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente, nunca supone premeditación (...) El habla es, por el contrario, un acto individual de voluntad [16]

Y como consecuencia de lo anterior:

> La lengua existe en la colectividad en la forma de una suma de acuñaciones depositadas en cada cerebro, más o menos como un diccionario cuyos ejemplares idénticos fueran repartidos entre los individuos [17]

Tal oposición nos presenta un panorama de la lengua como un código homogéneo, "acuñaciones (...) idénticas" dice Saussure, como un sistema de reglas universales en el que el sujeto hablante está al margen y despojado de su rol central en la producción lingüística. En esta perspectiva, las palabras, como parte de un sistema homogéneo, ideal, están dotadas de un sentido fijo y transparente; en una perspectiva alternativa -la del análisis del discurso- las palabras están ligadas a lo retórico o argumentativo según nos enseñan los sofistas, o como dice Henri Portine, el discurso desempeña tres funciones fundamentales: la función comunicativa, la función expresiva y la función argumentativa, [18] función persuasiva que sin duda está presente en el discurso político, el discurso religioso, etc. Pareciera pues que en la perspectiva saussureana las condiciones sociohistóricas, socioeconómicas y político ideológicas son secundarias y no fundantes del sentido, lo cual, desde nuestra perspectiva, no es así.

Aceptando que existe el análisis del discurso como disciplina autónoma, resultado de la convergencia de diversas disciplinas, pero aún en vías de constitución, nos parece que podemos identificar cuatro afluentes: a) la teoría de la enunciación; b) la sociolingüística; c) la teoría de los actos de habla y d) la teoría semiótica en su versión greimasiana, aunque ésta en sí se ha nutrido de varios modelos lingüísticos, de la teoría del cuento y de la mitología estructural.

3. La enunciación.

Para muchos estudiosos la enunciación es la solución a muchos de los problemas que la lingüística estructural no ha podido resolver, que en términos muy generales se define como la aparición del sujeto en el enunciado, sea como la relación que el hablante mantiene con el interlocutor a través del enunciado o texto, o como la actitud del sujeto hablante con respecto a su enunciado. [19] Vista en estos términos, la enunciación se vincula con el funcionalismo lingüístico jakobsoniano, con la teoría bakthiana, con la semiótica según la definen Charles Morris y R. Carnap y en

16 F. de Saussure, *Curso de lingüística general*, Losada, Buenos Aires, 1976, p.57
17 F. de Saussure, op. cit. p. 65
18 Tomado de *Poder, estado y discurso*, de Gilberto Giménez, UNAM, 1981, p. 125
19 Cf. Jean Dubois, "enoncé et énonciation", *Langages*, núm. 13, p. 100

particular con el componente pragmático, de donde además se vincula con la teoría de los actos de habla.

3.1 La enunciación según Mikhail Bakhtin.

La teoría de la enunciación de M. Bakhtin, que también se conoce como N. Voloshinov, la fórmula en dos momentos: a fines de los años veinte y a fines de los cincuentas.

En 1926, al hablar del enunciado, Bakhtin hace hincapié en que la materia lingüística del enunciado no es más que una parte, la otra parte la constituye el contexto de enunciación,[20] dice expresamente:

> No, la situación entra dentro del enunciado, como un constituyente necesario de su estructura semántica.

El contexto de enunciación se compone de tres aspectos: 1) el horizonte espacial común a los interlocutores; 2) el saber común de la situación de los interlocutores; 3) y la evaluación de la situación que le es común (evaluación colectiva) que, sin embargo, más tarde elimina el <saber compartido,> pero subraya el horizonte común desglosándolo en espacio y tiempo de la enunciación, objeto o tema del enunciado y la relación de los interlocutores.

El tema lo define como el significado definido y unitario (...) es una propiedad de cualquier enunciado en su totalidad[21] Vemos como en los planteamientos de Bakhtin existe una crítica al saussurismo que ve en el enuciado una realización individual, no pertinente; hay además una crítica al subjetivismo individualista de los teóricos de la estilística, como K. Vossler, quienes, si bien rescataban la noción de enunciado, lo veían como un hecho individual:

> Quel que soit le moment de l'expression-énoncé qu'on prend il sera toujours déterminé par les conditions réelles de catte énonciation, et avant tout par la situation sociale la plus proche (...). La comunication verbale ne pourra jamais étre comprise et expliquée en dehors de ce lien avec la situation concréte [22]

punto de vista que reafirma en los años treinta remarcando que el enunciado no es un hecho del locutor solo sino que es el resultado de la interacción con el auditor: "le discours est orienté vers l'interlocuteur", advirtiendo que el destinatario puede ser individual presente o un destinatario imaginario. Pero lo individual sólo como acto de fonación o de recepción ya que en lo esencial no hay nada de individual en la expresión lingüística, o sea, rescata la naturaleza *social* del locutor. Dicho en otros términos, el enunciado puede ser visto como parte de un *diálogo:*

20 Cf. Tzvetan Todorov, *Mikhail Bakhtin. Le principe dialogique. Suivi de Ecrits du Cercle de Bakhtin*, Editions du Seuil, Paris, 1981, p. 67

21 Cf. V. N. Voloshinov, *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje,* Nueva Visión, Buenos Aires, 1976, p. 125

22 Tzvetan Todorov, op. cit. p. 69

L'interraction verbal est la réalité fondamentale du langage. Le dialogue, au sens étroit du mot, n'est bien sûr qu'une des formes (...) Mais on peut comprendre les dialogue au sens large (...) mais aussi toute communication verbale (...) sous la forme d'un échange d'énoncés [23]

distinción que se relaciona con la oposición que Bakhtin establecerá entre significación y discurso o entre significación y tema, que ahora podemos identificar con los conceptos de *denotación* y *connotación* y que en la terminología de Hjelmslev conocemos como función semiótica o relación solidaria entre dos funtivos, o bien como la semiótica en la que ninguno de sus planos es una semiótica, [24] y como una semiótica cuyo plano de la expresión es una semiótica. Lo primero es como si el texto fuera un todo homogéneo y como si en él operara un solo sistema semiótico. En la práctica, sin embargo, intervienen diversos sistemas semióticos. Todos estos sistemas son los que intervienen en la situación del enunciado:

Le thème de l'énoncé est determiné non seulement par les formes linguistiques qui le composent (...) mais aussi par les aspects extra-verbaux de la situación [25]

Tal situación extraverbal es el sistema de valores o bien el horizonte ideológico. El intercambio de enunciados, por tanto, es el intercambio de valores. Y, en relación a la literatura, para Bakhtin, este horizonte (el ideológico) es el que juega un papel muy importante en la organización de la obra literaria que, por muy pequeña que sea, es una especie de *escenario* en el que circulan estos valores.

A la segunda época de Bakhtin corresponde su preocupación por la translingüística que tiene por objeto el enunciado. Las entidades de esta nueva disciplina no son las entidades lingüísticas. El enunciado que en su totalidad es una entidad, ya no es la lengua, sino de la *comunicación verbal,* posee dos aspectos: a) aquello que le viene de la lengua y b) lo que le viene del contexto de enunciación. Este segundo aspecto representa lo particular del texto, mientras que el primero es lo repetible. Para Voloshinov pues, el estudio del enunciado no se puede limitar a lo puramente lingüístico, que se convierte en un medio de lo translingüístico: la palabra como medio y como interpretante.

En una distinción adicional, el contexto de enunciación exhibe una relación con el locutor, con el objeto y entra en diálogo con otros enunciados producidos anteriormente, pero todo discurso es interindividual lo que hace intervenir, forzosamente, al destinatario como un elemento más del contexto de enunciación. [26]

Las formulaciones de Bakhtin manifiestan un modelo de comunicación que es similar al de Jakobson, a saber:

23 Cf. Tzvetan Todorov, op. cit. p. 71
24 Cf. L. Hjelmslev, *Prolegómenos a una teoría del lenguaje,* Gredos, Madrid, 1974, p. 160
25 Tzvetan Todorov, op. cit. p. 73
26 Tzvetan Todorov, op., cit., p. 83

	objeto	
locutor	enunciado	auditor
	intertexto	
	lengua	

que al compararlo con el modelo jakobsoniano[27]:

	contexto	
destinador	mensaje	destinatario
	contacto	
	código	

apreciamos dos diferencias fundamentales, pues para Jakobson el contacto es un factor independiente ya que su función es la de conservar o interrumpir la comunicación: son fórmulas ritualizadas que están dirigidas al destinatario; mientras que en Bakhtin son las relaciones intertextuales que se dan en el enunciado, texto o discurso. Por otro lado, el modelo de Jakobson está fuertemente influenciado por los teóricos de la comunicación ya que la noción de contexto corresponde a lo que normalmente se conoce como <referente>, aunque, por otro lado, su esquema cuestiona la idea de que la función referencial es la única o más importante de la lengua, rescatando por el contrario, la idea de que, si bien existe en el sujeto hablante la unidad de la lengua, subsiste además un sistema de subcódigos que se manifiestan simultáneamente, cada uno caracterizado por una función diferente. Es un modelo más general que abarca no sólo la teoría de la información sino además a la semiótica y a la lingüística; es un modelo que describe los factores constitutivos de todo acto de comunicación verbal, y que ha sido aplicado a la poética.[28]

El modelo bakhtiniano, por su parte, subraya dos disciplinas autónomas: la lingüística y la translingüística, de ahí su empleo de **<lengua> y no <código>**.

A partir del modelo, Bakhtin propone la existencia de tipos de enunciados o discursos que constituyen la vida verbal de una comunidad: 1) por género, 2) por profesión, 3) por capa social, 4) por edad, y 5) por región.

Finalmente, pero sin que esto implique que se haya agotado la riqueza de las reflexiones de Bakhtin, su noción de intertexto, que se refiere a la relación de los enunciados entre sí, lo lleva a postular su concepto de *dialogismo* que Todorov, basándose en J. Kristeva, denomina *intertextualidad,* para referirse al nivel del discurso, no de la lengua, o sea que lo ubica en el plano de la translingüística. Pero no todas

27 Cfr. "Lingüística y poética", en *Ensayos de lingüística general*, Seix Barral, Barcelona, 1975, pp. 347-395

28 Cf José Pascual Buxó, *Introducción a la poética de Roman Jakobson*, UNAM, México, 1978.

las relaciones entre los enunciados son intertextuales; excluye del dialogismo, las negaciones, las deducciones, aunque éstas pueden volverse dialógicas si:

> Pour devenir dialogiques, les relations logiques et les relations sémantiques objectales doivent s'incarner, comme on là déjâ dit, cèst, à-dire qu'elles doivent entrer dans une autre sphère de'existence: devenir discours, c'est à dire-le createur de cet énoncé, dont l'énoncé à son tour exprime la position [29]

que en escritos posteriores, fines de los cincuentas, vuelve a insistir en que la orientación dialógica es un fenómeno siempre presente en el discurso: "le discours rencontre le discours d'autrui sur tous les chimins qui mènet vers son objet", discurso ajeno que clasifica en tres tipos: presencia plena o diálogo explícito; discurso evocado que existe en la memoria colectiva; y entre los dos, el discurso híbrido, el estilo indirecto que pertenece a un locutor pero en el que se mezclan dos enunciados, dos estilos, etc., dos voces que no son individuales sino sociales cuya distancia entre el enunciado del autor y del otro puede variar, formulación que se encuentra más sistematizada en "El discurso en la novela".

3.2 La enunciación según Jean Dubois y Emile Benveniste.

Los estudios sobre el enunciado y su oposición a la enunciación, <acto de producción del texto> cobra auge en el momento en que los estudiosos se interesan por el estudio de los formalistas y en particular por el estudio de las estructuras narrativas. Como hemos visto, en el ámbito lingüístico hay un interés primordial por la estructura significante que se ve como una estructura cerrada, por el análisis de las unidades discretas, de las unidades pertinentes y que se explican mediante esquemas binarios en el marco de una teoría de los niveles; en el análisis del discurso, en cambio, hay un énfasis por incorporar al sujeto en su enunciado. De ahí que la enunciación se concibe como el surgimiento del sujeto en el enunciado, ya como la relación que el locutor mantiene con su interlocutor a través del enunciado, ya como la actitud del sujeto hablante frente a su enunciado. [30] Sin embargo, en el marco de la perspectiva estructuralista el sujeto se ve dominado por las reglas estructurales con lo cual sujeto del enunciado y sujeto de la enunciación se confunden de modo que el texto o discurso es sólo un juego de transformaciones a partir de una frase tipo. La creatividad del sujeto, ya reducida, se reintroduce mediante lo que se conoce como combinatoria abierta, reduciéndola al principio de la reiteración. Es el "empleo de las formas", como dice Benveniste, [31] que es muy distinto a las condiciones de "empleo de la lengua" -mecanismo total y constante que afecta a la lengua entera-, advierte Benve-

29 Tzvetan Todorov, op. cit., p. 97

30 Cf. Jean Dubois, "Enoncé et énonciation", *Langages*, núm. 13, 1969, p. 100

31 Emile Benveniste, "El aparato formal de la enunciación", en *Problemas de lingüística general*, Tomo II, Siglo XXI, México, 1977, p. 82 y ss.

niste y que en esta perspectiva, la enunciación "es este poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización". La enunciación es pues el acto mismo de producir un enunciado, no el texto producido, que se inicia cuando el locutor moviliza la lengua. De los tres aspectos que identifica para la enunciación, los dos primeros, la realización vocal de la lengua y la semantización de la lengua (teoría del signo y análisis de la significación), pertenencen básicamente al ámbito de los estudios lingüísticos, pero el tercero, la enunciación en el marco formal de su realización, se ubica en la perspectiva del tema que nos ocupa que, según Benveniste, " es el acto mismo, las situaciones donde se realiza y los instrumentos que la consuman".

El acto mismo introduce el locutor como condición necesario para la enunciación lo cual posibilita que la lengua, sistema virtual, se constituya en instancia del discurso. La enunciación, en tanto que realización individual, es un proceso de apropiación del aparato de la lengua, enunciando su posición de locutor mediante marcas específicas, enunciando a la vez la presencia del otro. En este marco ubica el estudio de los pronombres, los demostrativos, la interrogación, etc.

Enunciado y enunciación se analizan de manera diferente; el lenguaje ya no es sólo un fenómeno de comunicación, sino de expresión del sujeto en el que la constitución del enunciado es la constitución de un objeto en el que es sujeto hablante asume más o menos su contenido.

Para el análisis, Dubois propone los conceptos de: distancia, tensión, transparencia y modalización. [32]

Habiendo definido la enunciación como la actitud del sujeto hablante frente a su enunciado, el proceso de enunciación entonces será visto como una distancia relativa entre el sujeto y su enunciado, pero más bien entre el sujeto y el mundo propuesto en el discurso; cuando la distancia es reducida, significa que el sujeto asume totalmente su enunciado, o sea, que hay plena identificación entre el yo de la enunciación y el yo del enunciado; cuando la distancia es máxima, el yo de la enunciación tiende a devenir la tercera persona singular, o sea, la forma él. El concepto de tensión interpreta la enunciación como la relación entre el sujeto hablante y el interlocutor; la voluntad de comunicar algo se traduce en la imagen del deseo y de la tensión; el texto se convierte en el mediador de ese deseo, de ahí que se le vea como la tentativa de asir al otro o al mundo, modalizado mediante los verbos ser/estar, querer, poder, deber, hacer, etc. El concepto de transparencia y de opacidad se sitúa en el polo del

32 Cf. Dubois, op. cit. 104

destinatario; la transparencia total borra por completo el sujeto de enunciación, es la ambigüedad al mínimo, mientras que la opacidad lo es al máximo.

El concepto de modalización [33] se sitúa en el polo del destinador que según U. Weinreich, es la marca que el sujeto imprime en su enunciado. Se distinguen en modalizadores formales como los adverbios de opinión (quiza, sin duda, etc), transformaciones (pasivo facultativo, de énfasis, etc.), modalizaciones del sujeto hablante (perfectivo-imperfectivo de las formas verbales), etc. Conviene advertir la distinción entre modalidad de enunciación que se concibe como una relación interpersonal, social, por tanto, es una relación entre los protagonistas de la comunicación que desemboca en la teoría de los actos del lenguaje. [34] Las modalidades de enunciado, por el contrario, no se apoyan en la relación destinador/destinatario, sino que caracterizan la manera en que el hablante sitúa el enunciado en relación con la verdad, la falsedad, la probabilidad, la certidumbre, la verosimilitud (son modalidades lógicas), etc.

4. El análisis del discurso y los actos del lenguaje.

El punto anterior nos conduce al señalamiento de la teoría de los performativos formulados por John L. Austin [35] quien, desde otro ángulo, pone en tela de juicio la concepción saussureana de la lengua. En primer lugar, destaca que para poder comprender un enunciado es necesario el marco de enunciación; reintroduce la institución social en la actividad lingüística; la lengua no se ve como un instrumento de comunicación, sino más bien como un juego.

En esta perspectiva Austin distingue entre enunciados performativos y enunciados constatativos: en los primeros "la ejecución de la frase es la ejecución de la acción"; en los segundos, en cambio, se describe un proceso. [36] Pero más allá de estos conceptos, Austin elabora el concepto de acto ilocutorio, de mucha más trascendencia. Para él, los actos del lenguaje, además de su significación literal, poseen una "fuerza ilocutoria" que determina cómo debe ser recibido un enunciado por el destinatario, que muchas veces queda implícita, pero que se potencializa mediante los verbos performativos de modo que las fuerzas ilocutorias coinciden con los performativos. Austin distingue entre: acto locutorio (producción lingüística), acto

33 Cabe aclarar que los términos modalidades, modal, modalizador y modalización están cargados de interpretaciones que provienen de diversas disciplinas. Son términos, sin embargo, que proceden de la lógica y de la gramática tradicional. Así, la categoría verbal de "modo" significa la actitud del hablante con respecto a su enunciado. Ch. Bally la define como "la forma lingüística de un juicio intelectual, de un juicio afectivo o de una voluntad que un sujeto pensante enuncia a propósito de una percepción o de una representación de su espíritu", cf. D. Maingueneau, op. cit. p. 125

34 Cf. J. Searl, *Actos de habla*, Cátedra, Madrid, 1980

35 Cf. *Palabras y acciones. Como hacer cosas con palabras*, Paidos, Madrid, 1971

36 Por ejemplo: te designo secretario en el que el sujeto realiza la acción al mismo tiempo que lo enuncia; lo designó secretario, se describe un acto que admite la oposición falso/verdadero.

ilocutorio (acto de enunciación que toma en cuenta las relaciones destinador/destinatario), acto perlocutorio (que remite al efecto producido por la ilocución.)

Como puede verse, a través de estos conceptos, Austin integra a la teoría del lenguaje un conjunto de reglas de uso del discurso sin recurrir a la psicología del hablante. Sus ideas son continuadas por J. Searle quien se propone analizar la estructura de los actos ilocutorios. Para él, un acto del lenguaje es la unidad mínima de comunicación, es la producción de una realización lingüística en ciertas condiciones. Por tanto, la teoría del lenguaje "es parte de una teoría de la acción" [37] que, como sabemos, proviene de la filosofía. Brevemente debemos decir que las acciones se relacionan con los sucesos, con la modificación de un estado (inicial y final, pasando por un estado intermedio). Las series de estados pueden verse a su vez como procesos relacionados con un hacer. Pero llevar a cabo una acción significa que tenemos un propósito, una intención; o sea, que el acto ilocutorio tiene una función. Tales, sin embargo, han de inscribirse en el marco de las convenciones.

5. El análisis del discurso y la semiótica greimasiana.

Sin pretender que los comentarios anteriores hayan agotado la riqueza de las reflexiones de los teóricos del discurso ni la problemática que cada uno de los modelos suscita, concluyo esta breve exposición agregando que el análisis del discurso es todavía un proyecto interdisciplinario; que las reflexiones requieren de una mayor investigación empírica. Las orientaciones, como hemos visto, algunas se han centrado en las condiciònes de producción del discurso, otras en las condiciones de recepción y otras más buscan articular ambos polos del proceso de la comunicación, como lo ha señalado Herman Parret. [38]

El estudio del discurso ha evolucionado desde el cómo hasta el efecto en los destinatarios, pasando por el para qué, por qué, para quién, y dónde.

En este marco de reflexiones, la semiótica, en su vertiente greimasiana, ha contribuido a la constitución del análisis del discurso, aunque para algunos, la semiótica greimasiana en sí misma se concibe como teoría del discurso. [39]

Partiendo del supuesto de que el discurso se concibe como una interacción socioverbal que implica un intercambio de valores entre los interlocutores, el efecto de sentido se concibe como un simulacro, un imaginario simbólico-ideológico que busca el estatuto de sentido común, en la acepción gramsciana -espacio de creencias aceptadas como verdaderas, como razonables, etc-.

37 Cf. J. Searle, op. cit. p. 26

38 Herman Parret, *La mise en discours*, Langages, núm. 70, Larousse, 1983

39 Véanse, por ejemplo, los títulos siguientes: Jorge Lozano, Cristina Peña-Marín, Gonzalo Abril, *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Cátedra, Madrid, 1982; Diana Luz Pessoa de Barros, *Teoría de discurso. Fundamentos semióticos*, Actual Editora, Brasil, 1988

Tal interacción es una relación que toma la forma de un contrato fiduciario entre el destinador y el destinatario. La estructura del discurso adquiere, por tanto, la estructura modal veridictoria. Tal contrato implica a la vez un doble hacer: a) un hacer persuasivo que se sustenta en el poder o bien en el saber -la cognición- que se manifiesta paradigmática y sintagmáticamente, el saber compartido bakhtiniano; esto es, se constituye en el discurso un recorrido cognitivo.

Un segundo nivel de la estrategia discursiva se manifiesta en el rol del sujeto de la enunciación para establecer estructuras conjuntivas que indican una aproximación entre los interlocutores del discurso, o bien las estructuras disyuntivas que manifiestan un distanciamiento o diferenciación entre los sujetos y los objetos de valor.

Finalmente, para que el efecto veridictorio tenga lugar es preciso que exista el principio de la cooperación comunicativa entre los interlocutores participantes, esto es, la intención de costruir un sentido el cual conduce a la acción social que se modaliza mediante un *querer-hacer-ser* y un *querer-hacer-hacer* que significa la transformación de estados en esa relación entre los interlocutores y el objeto del discurso.

CEREBRO Y LENGUAJE : REVISION DE ALGUNAS ALTERACIONES

Miguel Angel Díaz del Guante *

Toda comunicación, hablada o escrita, tiene en común tres características: forma, contenido y uso. La forma es el sistema de señales: el universo de sonidos y palabras (o gesticulaciones), la combinación de sonidos o gesticulaciones, y la sintaxis usada para transmitir los mensajes; el contenido es el mensaje, las ideas que son codificadas por el lenguaje en la comunicación textual; el contenido es aquello que dice el emisor y lo que entiende el receptor acerca del mensaje. El uso es el cómo se emplea al mensaje o se responde a él en diferentes contextos; por consiguiente, incluye formas de comunicación linguística y no linguística.

Cada aspecto del lenguaje incluye un nivel diferente de organización neuronal; así, la forma del lenguaje depende de la maquinaria neuronal para producir vocalizaciones o gestos, y de la representación neuronal del lenguaje gramatical. El contenido comprende una representación neuronal de orden superior que supone ideas, imágenes, conceptos y la transferencia neuronal de éstos a unidades de forma (figura 1). El uso necesita de una representación neuronal aún más compleja, la que implica una identidad individual y una percepción del contexto social.

Ciertas enfermedades interfieren selectivamente con una u otra dimensión de la comunicación oral o escrita; la forma puede ser afectada por lesión al cerebelo, resultando una disartria, o por lesiones de la corteza cerebral produciendo la afasia de Broca; el contenido puede ser afectado por las afasias de Wernicke y de conducción, o por la esquizofrenia; el uso es afectado por las aprosodias, y por las alteraciones del afecto o del pensamiento, presentes en las enfermedades psiquiátricas.

* Dr. en Ciencias Biomédicas; Jefe del Laboratorio de Psicofisiología, Centro de estudios Psicológicos, Universidad Veracruzana.

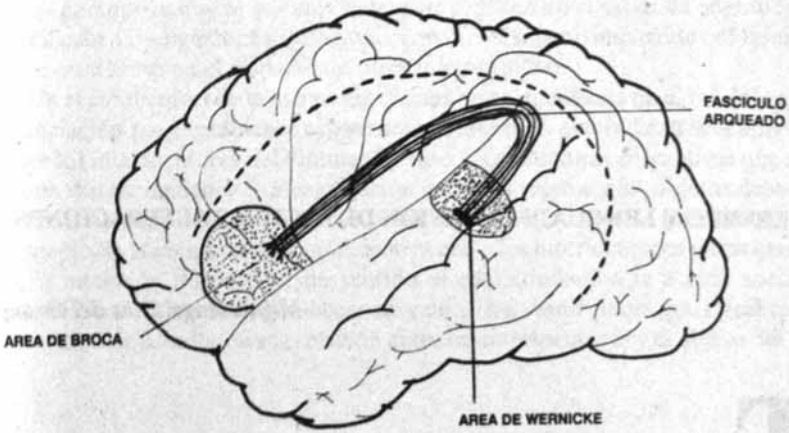

Figura 1. Areas del lenguaje en el cerebro. El área de Broca es el área motora del lenguaje cercana a la corteza motora que controla los movimientos de la articulación, de la expresión facial y de la fonación. El área de Wernicke está situada en el lóbulo temporal postero-superior e incluye al centro de la comprensión auditiva. Las áreas de Broca y de Wernicke están unidas por un tracto fibroso denominado fascículo arqueado.

¿Es el lenguaje humano adquirido o innato?

Aún cuando la adquisición del lenguaje se debe en buena parte al aprendizaje, suficientes argumentos señalan que un componente importante de la adquisición del lenguaje es innato; acudiremos a los argumentos expresados por Mayeux y Kandel, (1985) para apoyar este punto de vista:

1) La función del lenguaje está localizada; su representación predominante es en el hemisferio izquierdo; no sólo los individuos diestros poseen una dominancia para el lenguaje en dicho hemisferio, sino que la mayor parte de los zurdos también muestran dominancia en el hemisferio izquierdo, aún cuando éstos presentan funciones adicionales de lenguaje en el hemisferio derecho.

2) La localización del lenguaje en el hemisferio izquierdo se relaciona con las diferencias anatómicas entre los dos hemisferios: el plano temporal del hemisferio

izquierdo, área especializada para el lenguaje, que incluye al área de Wernicke, es más grande en este hemisferio en la mayoría de los diestros.

3) Esta asimetría anatómica en el plano temporal está presente desde el desarrollo embrionario, alrededor de la primera o la tercera semana de gestación lo cual sugiere que son innatos los aspectos de la especialización cortical para el lenguaje.

4) Los niños al nacer están en posibilidad de producir y comprender los sonidos de todas las lenguas y, a medida que se adquiere el lenguaje, se va perdiendo esta condición; no obstante que una lengua particular no utilice todos los fonemas posibles, los niños durante la adquisición del lenguaje pueden reconocer y producir fácilmente los sonidos pertinentes a la lengua de su entorno y las que no los son. Por ejemplo, los adultos japoneses ya no distinguen la diferencia entre los sonidos de la "r" y la "l"; en cambio, los niños de esa cultura sí los pueden distinguir, pero pierden esta habilidad conforme crecen al no reconocer funcionalidad alguna en esa distinción.

5) Hay regularidades universales en la adquisición del lenguaje; los niños de todas las culturas siguen las mismas etapas de adquisición, es decir, progresan desde el balbuceo al lenguaje de una palabra, dos palabras con sintaxis, y después, al lenguaje complejo; algunos niños progresan a través de estas etapas más rápido que otros y se debe a procesos diferenciales de aprendizaje y socialización. Sin embargo, en todas las culturas, el desarrollo del lenguaje, manifestado por la habilidad para adquirir una nueva lengua, es reducido dramáticamente después de la pubertad. Aún cuando hay una progresión a través de una secuencia de etapas, esta secuencia no está relacionada con la cantidad de lenguaje a la cual es expuesto el niño; cuando los padres realizan un esfuerzo extraordinario para enseñar a sus niños a hablar, ellos comunmente no producen su primera palabra, frase u oración por arriba del nivel en que se encuentran. Los niños retardados pasan a través de las mismas etapas de adquisición, como lo hacen los niños normales, pero el paso de una etapa a otra es muy lento; la etapa a la que ellos llegan en la pubertad generalmente será su última etapa; si un niño retardado sólo ha alcanzado la etapa de dos palabras en la pubertad, la enseñanza adicional permitirá que éste niño aprenda más palabras, pero no avanzará a la siguiente: el uso de oraciones.

Las Afasias

Las afasias son alteraciones del lenguaje; se originan por daños (vascular, trauma y tumor) a regiones específicas del cerebro, circunscritas a ciertas regiones de la corteza cerebral. Las lesiones en diferentes partes de la corteza cerebral alteran selectivamente componentes particulares del lenguaje; estos desórdenes, además de afectar la producción y comprensión del lenguaje, alteran otros procesos: algunos pacientes afásicos manifiestan dificultad no sólo para comprender el lenguaje, sino

también para la lectura (afasia de Wernicke); otros manifiestan dificultades para expresar pensamientos en el lenguaje escrito y hablado (afasia de Broca).

La afasia es distinta de la disartria y disfonia, que resultan de la debilidad o incordinación de los músculos que controlan el aparato bucal; la disartria, una perturbación en la articulación y la disfonia, una alteración en la vocalización, son simplemente desórdenes del proceso mecánico del lenguaje; éstos no afectan la comprensión o la expresión del lenguaje hablado o escrito. Pacientes con daño cerebelar, que son disárticos, o los parkinsonianos, que son disfónicos, conservan su capacidad de comprensión del lenguaje, no obstante su impedimento para hablar; por el contrario, la afasia es una alteración del lenguaje que afecta la comprensión o la producción, o ambas, y que no es atribuible a un impedimento del habla.

No hay una clasificación universalmente aceptada para los diferentes tipos de afasias; describiremos aquí una desarrollada por Norman Geschwind (1974), basada en el modelo de Wernicke; éste puede ser ilustrado considerando la siguiente tarea: leer en voz alta (figura 2); para leer un texto se requiere transferir la información textual de la retina al núcleo geniculado lateral, y de aquí a la corteza visual primaria, área de Brodmann; luego, la información viaja a la corteza visual secundaria y posteriormente, a la circunvolución angular de la corteza de asociación parieto-temporo-occipital; ésta región tiene que ver con la integración de las diferentes modalidades sensoriales: la visual, la auditiva y la tactil. De aquí la información es proyectada al área de Wernicke en el lóbulo temporal postero superior, donde se forma el significado del texto y es guardada la memoria de imágenes, que representan a los conceptos tal como son escuchados o vistos. Una vez formado el patrón, éste es trasladado al área de Broca, por medio del fascículo arqueado, donde la percepción del lenguaje es traducido a la estructura gramatical de una frase, y se almacena en la memoria para la articulación de la palabra. La información del patrón de sonidos de la fase es proyectada al área facial de la corteza motora, la cual controla la articulación, de modo que pueden recordarse y expresarse las palabras del texto.

El modelo de Wernicke y Geschwind permite establecer predicciones interesantes. Primero, predice las consecuencias de una lesión en el área de Wernicke. Las imágenes visuales o las palabras del texto que alcanzan a la corteza visual o auditiva no activan al área de Wernicke, y de esta forma, ya no se opera el resto del sistema. Segundo, un paciente con lesión en el área de Broca tiene comprensión relativamente normal del texto hablado y escrito, pero es deficiente su comunicación verbal o escrita, debido a que el patrón de articulación muscular para el sonido y para la estructura gramatical del lenguaje, nunca pasó a la corteza motora. Tercero, una lesión en el fascículo arqueado desconecta al área de Broca del área de Wernicke; por consiguiente, la expresión mnémica de un texto es desordenada, porque el patrón visual o auditivo no se proyecta al área de la producción del lenguaje.

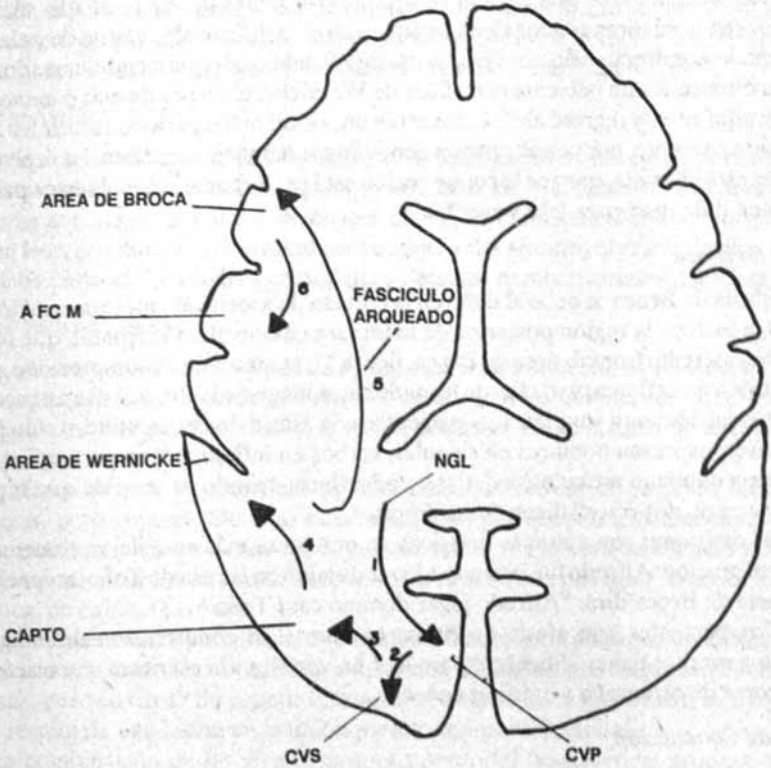

Figura 2. Esta representación diagramática de un corte horizontal del cerebro humano, a nivel del cuerpo calloso, ilustra la secuencia probable de la transmisión neuronal, que ocurriría cuando una persona lee un texto en voz alta. CVP equivale a Corteza Visual Primaria; CVS significa Corteza Visual Secundaria; CAPTO, a Corteza de Asociación Parieto-Temporo-Occipital; y AFCM, Area Fácil de la Corteza Motora.

Sindromes clínicos de afasia

Damasio (1984) ha descrito seis síndromes clínicos de afasia, a saber:

Afasia de Wernicke

La afasia de Wernicke está caracterizada por una deficiencia en la comprensión del lenguaje; es producida por la lesión de las regiones posteriores y superiores del lóbulo temporal izquierdo; mientras que la comprensión esta alterada, la expresión verbal es fluida: es normal la tasa, ritmo y melodía. Los pacientes pueden usar la palabra o combinación de palabras equivocadas (parafasia). El lenguaje puede ser

excesivo (presión del lenguaje o logorrea); estos pacientes tienden a añadir sílabas a las palabras, y palabras adicionales a las frases; aparte del uso abundante de palabras, su lenguaje con frecuencia contiene poco significado. Ejemplificando, cuando se le pide su dirección a un paciente con afasia de Wernicke, él responde más o menos así: "estuve aquí antes y regresé ahí". Estos están imposibilitados para transmitir las ideas que tiente en mente, por una alteración denominada lenguaje empático. La repetición también está alterada, porque la comprensión está perturbada. Además estos pacientes tienen dificultad para leer y escribir.

Afasia de Broca

La afasia de Broca se debe al daño en la corteza de asociación motora en el lóbulo frontal, e incluye la región posterior de la tercera circunvolución frontal, que forma parte del opérculo frontal (área de Broca, figura 1); se mantiene la comprensión, pero la expresión no es fluida; varía desde la mudez a un lenguaje lento, que usa estructuras gramaticales bastante simples. Los pacientes con afasia de Broca utilizan sólo palabras claves; expresan nombres en singular, verbos en infinitivo o en participio y con frecuencia eliminan artículos, adjetivos y adverbios; cuando se les pide que repitan "La casa es de dos pisos" dicen "casa do piso".

Estas omisiones son aún más drásticas en oraciones más complejas; tomemos la siguiente oración: Alfredo fué invitado a jugar dominó en la casa de Toño; un paciente con afasia de Broca dirá: "Alfredo jugar dominó casa Toño"

En los pacientes con afasia de Broca es normal la comprensión del lenguaje hablado y escrito; tienen dificultad para leer en voz alta y la escritura se caracteriza por errores de ortografía y omisión de letras.

Afasia de Conducción

El área de Wernicke se proyecta al área de Broca por medio de una vía que interconecta a las dos regiones; es posible que una lesión deje intactas a las áreas de Broca y de Wernicke pero que estén desconectadas una de otra; las lesiones del fascículo arqueado, el cual conecta estas áreas, producen afasia de conducción

A pesar de que el Area de Broca está intacta, no recibe información de área de Wernicke. Al igual que los pacientes con afasia de Wernicke, aquéllos con afasia de conducción tienen un lenguaje fluído, pero con muchos intervalos parafásicos; el grado de fluidez es a veces menor que el observado en la afasia de Wernicke, pero es buena la comprensión; el nombrar objetos de un libro de cuentos y la lectura en voz alta se manifiestan anormalmente, pero los pacientes pueden leer en silencio con buena comprensión; la escritura también está alterada; es pobre el lenguaje, con omisiones, reversiones y sustituciones de letras.

Afasia anómica

Esta es una afasia menos evidente, en la cual la alteración consiste en una dificultad para evocar palabras; es una forma rara de afasia que se debe a lesiones en la región

posterior del lóbulo temporal inferior izquierdo, cerca del límite temporo-occipital; ocasionalmente hay un defecto en el campo visual superior derecho. La lectura y la escritura son normales, aunque en ocasiones presentan alteraciones leves.

Afasia global o total

Las lesiones que causan la afasia global o total incluyen la región perisilviana, comprometiendo a las áreas de Broca y de Wernicke, y al fascículo arqueado; los pacientes con afasia global son incapaces de hablar o comprender el lenguaje y no pueden leer, escribir, repetir o nombrar un objeto visualizado; el grado de alteración es variable; además se observa hemiplejía y defectos hemisensoriales derechos.

Afasias transcorticales

Las afasias son producidas por una lesión externa a los centros perisilvianos del lenguaje; estas afasias resultan del daño al cerebro en las uniones de los territorios vasculares de las arterias cerebrales anterior, posterior y media, una región conocida como la zona límite (figura 1).

La afasia motora transcortical es una afasia no fluida; el paciente intentará conversar, pero emitirá sólo unas cuantas sílabas; por el contrario, son capaces de repetir palabras y frases; es normal la comprensión, y la lectura en silencio y en voz alta, pero la escritura es anormal. La lesión esta situada en una región anterior al área de Broca, en el lóbulo frontal.

La afasia sensorial transcortical es una afasia fluida, con comprensión defectuosa; el paciente no puede leer o escribir y tiene una dificultad marcada para encontrar palabras, pero es capaz de repetir el lenguaje hablado de manera fácil; este tipo de afasia resulta de una lesión en la unión parieto-temporo-occipital.

Una combinación de las afasias motora y sensorial transcortical produce afasia transcortical mixta; es un desorden muy raro; el paciente es incapaz de hablar y manifiesta ecolalia.

Las aprosodias

Hemos considerado hasta ahora algunos de los componentes cognoscitivos de la lectura y del lenguaje; sin embargo, la comunicación lectora también tiene componentes afectivos; éstos incluyen la entonación musical de lo que se lee (prosodia), gesticulación emocional, comprensión prosódica y la comprensión de la gesticulación emocional.

Elliott Ross (1981) de la Universidad de Texas, en Dallas, ha encontrado que ciertos componentes afectivos del lenguaje, incluyendo la prosodia y la gesticulación emocional, usada en la comunicación verbal, se encuentran en procesos especializados del hemisferio derecho. La aprosodia se refiere a la alteración de estos componentes afectivos del lenguaje, que están asociados con daño al hemisferio derecho. La organización anatomo-funcional del hemisferio derecho guarda una imagen en espejo con la organización del lenguaje del hemisferio izquierdo; de esta forma, los

pacientes con lesiones en el hemisferio derecho anterior son incapaces de comunicarse o no son fluidos en el contenido afectivo de su expresión verbal, en tanto los pacientes con lesiones posteriores no reconocen el contenido afectivo del lenguaje.

La diselexia y la hiperlexia

La dislexia congénita o de desarrollo, es una inhabilidad que surge al inicio de la vida y está caracterizada por una dificultad en el aprendizaje de la lectura; es una categoría amplia que se acompaña de diferentes males, pero todas comparten ciertas características; la dislexia es más común en zurdos que en derechos y en niños que en niñas. Excepto para la alteración de la lectura, las capacidades cognoscitivas e intelectuales de estos niños son normales y aún superiores; los niños con dislexia muestran alteraciones en la habilidad para asociar símbolos visuales con los sonidos que ellos representan; sin embargo pueden entender otros signos o símbolos de comunicación, tales como los de tráfico o las palabras que tienen una apariencia visual distintiva, por ejemplo "Coca Cola". En efecto, Paul Rozin y sus colaboradores (1971) en la Universidad de Pensilvania, encontraron que los niños disléxicos pueden aprender a leer inglés cuando es representado por caracteres que muestran palabras enteras, más que una secuencia de símbolos fonéticos. La especificidad de este desorden y sus paralelos con los desordenes aléxicos han conducido a la insinuación de que la dislexia resulta de anormalidades en las conexiones entre las áreas visual y de lenguaje, o entre las del lenguaje.

Los niños disléxicos también presentan tendencia a leer una palabra de derecha a izquierda confundiendo palabras semejantes "casa" y "saca", y manifiestan dificultades con letras cuyas orientaciones son importantes para su identificación, por ejemplo, p,q,b y d. Similares errores de orientación ocurren en la escritura. Estos errores y el porcentaje desproporcionado de disléxicos entre los zurdos han conducido a la hipótesis de que la dislexia involucra una deficiencia en el desarrollo de la dominancia en el hemisferio izquierdo. Hay evidencia reciente que apoya esta hipótesis. Galaburda y Kemper (1979) encontraron que el tamaño del plano temporal fue más reducido en hombres disléxicos; además el plano temporal izquierdo exhibió anormalidades citoarquitectónicas, incluyendo una separación incompleta de las capas celulares; el hemisferio derecho fue normal. Estas observaciones sugieren que en los pacientes masculinos disléxicos, la migración normal de neuronas a la corteza izquierda ha sido retrasada durante el desarrollo; irregularidades parecidas se han notado en mujeres disléxicas.

Se ha propuesto que el desarrollo anormal de la dominancia y otras anormalidades funcionales podrían resultar de la presencia excesiva de testosterona o de una sensibilidad inusual a ésta durante la vida fetal; dado que en el útero los fetos masculinos están más expuestos a la testosterona que los fetos femeninos, los primeros tienen más probabilidad de ser afectados, y es más probable que los zurdos sean disléxicos, y presenten otros desórdenes del lenguaje, tales como el autismo y el tartamudeo.

Un desorden complementario a la dislexia es la hiperlexia; mientras que el niño disléxico es normal excepto para la lectura, el niño hiperléxico es deficiente en casi todas las áreas y exhibe una capacidad sorprendente para la lectura oral; el niño comienza a leer tempranamente, quizá a los tres o cuatro años de edad, sin una educación apreciable, y leerá en voz alta compulsivamente; sin embargo los niños hiperléxicos no dan evidencia de que comprendan lo que ellos han leído. Se ha propuesto que las áreas cerebrales responsables para la codificación fonémica, se han sobredesarrollado a expensas de otras regiones cerebrales.

La apraxia.

La apraxia es un desorden en el entendimiento de órdenes motoras complejas y en la ejecución de ciertos movimientos aprendidos; el término apraxia no es usado para desórdenes del movimiento en la cual sólo es alterada la ejecución de habilidades complejas, sino que se refiere a deficiencias en los componentes congnoscitivos o ideomotores de movimientos aprendidos; el desorden no puede ser explicado por debilidad, incordinación, pérdida de sensibilidad, pobre comprensión verbal o inatención. Su relación con la afasia es importante; muchos afásicos también son apráxicos. La forma más común de apraxia es la ideomotora.

Un paciente con apraxia ideomotora no es capaz de realizar una orden motora, como saludar; los movimientos que el paciente apráxico realiza parecen correctos, pero no lo son.

La apraxia ideomotora puede ser entendida en términos de las vías anatómicas, por las cuales los movimientos son realizados en respuesta a indicaciones verbales (figura 3). Consideremos como un ejemplo a un paciente al que se le instruye para que levante la mano derecha. De acuerdo con el modelo de Wernicke y Geschwind, la petición verbal es procesada por la corteza auditiva y entonces proyectada al área de Wernicke, en el lóbulo temporal posterior izquierdo; de ahí la información es enviada a la corteza premotora izquierda, por medio del fascículo arqueado; de la corteza premotora la información es transmitida al área del brazo de la corteza premotora, la cual da origen al tracto piramidal, cuyas fibras activan a las células nerviosas del cordón espinal, que controlan a los músculos del brazo y de la mano.

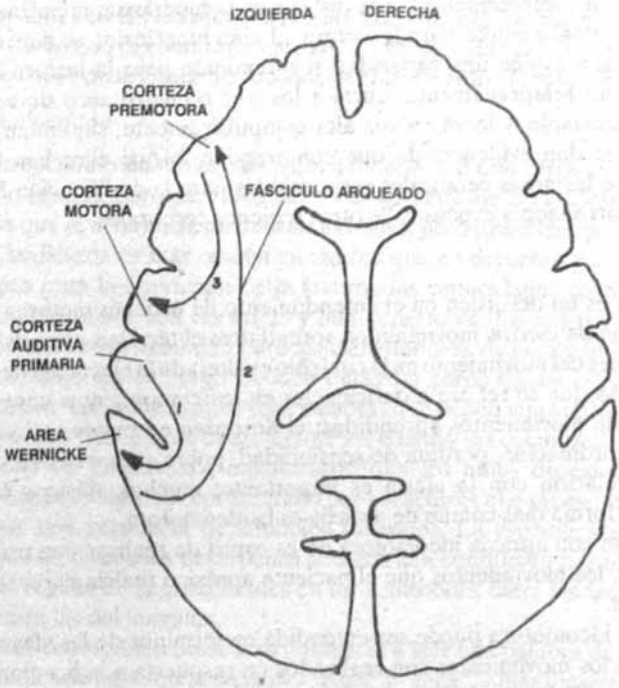

Figura 3. Representación esquemática de un corte horizontal del cerebro, que muestra la posible secuencia de la transmisión neuronal cuando a una persona se le solicita que levante la mano derecha. Tomado de Mayuex y Kandel (1985).

Una secuencia parecida debe ocurrir cuando se le instruye al paciente para que levante la mano izquierda; en este caso la información debe ser transmitida a través del cuerpo calloso de la corteza premotora izquierda a la corteza premotora del hemisferio derecho, y de ahí, a la corteza motora suplementaria derecha. Una lesión del Cuerpo Calloso permitirá al paciente llevar a cabo órdenes que relacionen al lado derecho del cuerpo, ya que éstas son procesadas dentro del hemisferio izquierdo, pero no a las órdenes que relacionan al lado izquierdo con el cuerpo.

Síntomas parecidos resultan de lesiones de la corteza premotora izquierda; además, estas lesiones producen hemiplejía derecha. Parece ser que la transmisión callosa interhemisférica ocurre entre las cortezas premotoras, de la izquierda a la derecha, y quizá también entre el área de Wernicke y la corteza de asociación auditiva en el hemisferio derecho. Una lesión que comprende a las vías entre el área de Wernicke, la corteza premotora, el área de Broca, o el Cuerpo Calloso producirá apraxia ideomotora.

Son reconocidas tres formas de apraxia ideomotora. Semejante a la afasia de conducción y a la ceguera de palabras, cada apraxia ideomotora resulta de un síndrome de desconexión, una lesión que interrumpe los tractos fibrosos que conectan a una región cortical con la otra. Dos de estas apraxias están asociadas con las afasias de conducción y de Broca.

Los pacientes con afasia de conducción no tienen parálisis y está intacta la comprensión, pero hay una apraxia bucofacial. La lesión en la afaxia de conducción comprende al fascículo arqueado del lóbulo parietal izquierdo, y altera el procesamiento de la información del área de Wernicke al área de Broca, y a la corteza premotora; esta perturbación ocurre porque la lesión impide que una orden que es leída y entendida desde el área de Wernicke sea transmitida a la corteza premotora a través del fascículo arqueado.

Los pacientes con afasia de Broca, retienen la habilidad para comprender la información verbal, pero no responden correctamente a un orden de usar el brazo izquierdo no paralizado, aún cuando entienden la orden; este desorden apráxico resulta de la destrucción de las fibras callosas en su origen, en las células de la corteza premotora izquierda; el daño en esta área impide que los impulsos que se originan en la corteza premotora izquierda alcancen el área correspondiente en la corteza premotora derecha; estos pacientes no realizan ciertas órdenes que requieren de movimientos faciales tales como "mete tu lengua". Este síntoma es explicado por la destrucción del área facial de la corteza motora del hemisferio izquierdo el cual produce una parálisis del lado derecho de la cara; además, los impulsos del área facial premotora izquierda no pueden viajar a través del cuerpo calloso al área correspondiente en el hemisferio derecho.

BIBLIOGRAFÍA.

Damasio, A.R. and Geschwind, N. 1984. *"The neural basis of languaje"*. Annual Review of Neuroscience, 7: 127-147.

Galaburda, A.M., and Kemper T.L. 1979. *"Cytoarchitectonic abnormalities in developmental dyslexia: A case study"*. Annual Review of Neuroscience, 6: 94-100

Geschwind, N. 1974. *"Problems in the anatomical understanding of the aphasias"*. In N. Weschwind (ed.), Boston Studies in the Philosophy of Science, Vol. la. Dordrecht, Holland: Reidel.

Mayeux, R. and Kandel, E.R. 1985. *"Natural languaje, disorders of languaje and others localizable disorders of congnitive functioning"*. In E.R. Kandel and J.H. Schwarts (eds.), Principles of Neural Science, New York: Elsevier Science Publishing Co., Inc; Chapter, 52.

Ross, E.D. 1981. *"The aprosodias"*, Archives of Neurology, 38: 561-569.

Rozing, P., Poritsky, S., and Sotsky, R. 1971. *"American children with reading problems can easily learn to read English represented by Chinese characteres"* Science, 171: 1264-1267.

LA LECTURA COMO CONSTRUCCION *

Tzvetan Todorov **

Lo omnipresente es imperceptible. Nada es tan común como la experiencia de la lectura y nada es más ignorado. Leer es de tal manera evidente, que parece, a primera vista, que no hay nada qué decir del tema.

En los estudios literarios, se ha examinado (con poca frecuencia) el problema de la lectura desde dos perspectivas opuestas. Una corresponde a los lectores: su variabilidad histórica o social, colectiva o individual. Otra, a la imagen del lector, tal como se encuentra representada en ciertos textos: el lector como personaje, o incluso como "narratario". Ahora bien, entre las dos se sitúa, de alguna manera, un espacio inexplorado: el de la lógica de la lectura, no representado en el texto y por tanto anterior a la variación individual.

Existen varios tipos de lectura. No me detendré aquí sino en uno solo de ellos, que es de los más importantes: aquél que practicamos habitualmente en los textos de ficción clásicos, con más exactitud, en los textos llamados representativos. Es esta lectura, y solamente ella, la que se desarrolla como una construcción.

* Todorov, Tzvetan. "La lecture comme construction" en *Poétique VI, Revue de théorie et d'analyse litteraire*, No. 24, Paris, Eds. du Seuil, 1975, pp. 417-526. Traducido por Angélica Capistrán, Ma. de Lourdes Coloballes, Patricia de los Reyes, Elsa Leticia García, Rodolfo Lovato, Martha Alicia Navarrete, Micaela Soriano y Ma. del Carmen Zurita, alumnos del VI semestre de la Facultad de Letras Españolas bajo la coordinación de la maestra Georgina Trigos.

** Tzvetan Todorov es investigador del *Centre National de la Recherche Scientifique*, Paris, co-director de la revista *Poétique*. Ha seleccionado y traducido los textos de los formalistas rusos en un volumen titulado *Teoría de la literatura;* ha publicado *Literatura y significación, Introducción a la literatura fantástica*; en colaboración con Oswald Ducrot, el *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje* y, recientemente, *La cuestión del otro*

Aunque ya no nos referimos al arte y a la literatura en términos de imitación, con dificultad nos desembarazamos de una visión, inscrita hasta en nuestros hábitos lingüísticos, que consiste en pensar en la novela en términos de representación, de transposición de una realidad que le sería preexistente. Tal visión es ya problemática aun cuando no busque más que describir el proceso de creación; pero es francamente deformante si se relaciona con el texto mismo. Lo primero que existe es el texto, y sólo él; sólo al someterlo a un tipo particular de lectura construimos, a partir de él, un universo imaginario. La novela no imita la realidad, la crea: esta fórmula de los prerrománticos no es una simple innovación terminológica; sólo la perspectiva de construcción nos permite comprender correctamente el funcionamiento del texto llamado representativo.

El problema de la lectura se limita, en el marco de este trabajo, de la manera siguiente: ¿Cómo nos conduce un texto a la construcción de un universo imaginario? ¿Qué aspectos del texto determinan la construcción que producimos a partir de la lectura y de qué manera?

Comencemos por lo más sencillo.

El discurso referencial

Sólo las oraciones referenciales permiten la construcción; sin embargo, no toda oración es forzosamente referencial. Este es un hecho muy conocido por los lingüistas y los lógicos; no será necesario detenerse demasiado tiempo en eso.

La comprensión es un proceso diferente de la construcción. Tomemos estas dos oraciones de *Adolphe*:[1]

> La sentía mejor que yo; me despreciaba por ser indigno de ella. Es una horrible desgracia no ser amado cuando se ama; pero es una gran dicha ser amado con pasión cuando no se ama ya.

La primera de esas dos oraciones es referencial: evoca un suceso (los sentimientos de Adolfo); la segunda no lo es; es una sentencia, un juicio. La diferencia entre las dos se señala a través de las marcas gramaticales: la sentencia exige el presente, la tercera persona del verbo y no incluye anáforas.

Una oración es referencial o no; no hay grados intermedios. Sin embargo, las palabras que la componen no son equivalentes en este aspecto; la elección que se haga en el léxico provocará resultados muy diferentes. Parece pertinente establecer aquí dos oposiciones independientes: la de lo sensible y lo no sensible y la de lo particular y lo general.

1 Constant, Benjamín. *Adolfo*, México, Edit. Navarro, Col. Nova-Mex, 1958, 154 pp. (N. de los Ts.)

Por ejemplo, Adolfo se referirá a su pasado de esta manera: *Enmedio de una vida muy disipada,* esta expresión evoca acontecimientos perceptibles, pero a un nivel extremadamente general; uno se imagina fácilmente cientos de páginas que describirían con exactitud el mismo hecho. Mientras que en este otro enunciado: *Encontré en mi padre no un censor, sino un observador frío y cáustico que sonreía al principio con piedad y terminaba pronto la conversación con impaciencia,* se observa una yuxtaposición de acontecimientos sensibles y no sensibles: la sonrisa, el silencio, son hechos observables; la piedad y la impaciencia son suposiciones -sin duda justificadas- sobre los sentimientos a los que no se tiene ningún acceso directo. Normalmente, en el mismo texto de ficción, se encuentran muestras de todos esos registros del habla (pero se sabe que su distribición varía según las épocas, las escuelas o incluso en función de la organización global del texto). Las oraciones no referenciales no persisten después de la lectura como construcción (participan de otra lectura). Las oraciones referenciales conducen a construcciones de diferente cualidad, según sean más o menos generales, o evoquen sucesos más o menos sensibles.

Los filtros narrativos

Las cualidades del discurso evocadas hasta aquí, pueden identificarse fuera de todo contexto: son inherentes a las oraciones mismas. Sin embargo, uno lee textos enteros y no oraciones. Uno compara las oraciones entre sí, desde el punto de vista del universo imaginario que ellas ayudan a construir y descubre que son diferentes en muchos aspectos, e incluso según varios parámetros. En el análisis narrativo, el acuerdo consiste en conservar o retener tres parámetros: el tiempo, la visión y el modo. Una vez más, uno está en un dominio relativamente conocido (del que intenté establecer una relación en mi *Poética*);[2] sólo es necesario determinarlo ahora desde el punto de vista de la lectura.

a) *El Modo*: el estilo directo es el único medio para eliminar toda diferencia entre el discurso narrativo y el universo que evoca: las palabras son idénticas a las palabras, la construcción es directa e inmediata. Lo que no ocurre con los sucesos no verbales, ni con el discurso traspuesto. Un enunciado de *Adolphe* dice:

> Nuestro huésped, que había platicado con un sirviente napolitano, que servía a este extranjero sin saber su nombre, me dijo que él no viajaba por curiosidad y no visitaba ni las ruinas, ni los sitios, ni los monumentos, ni a los hombres.

Podemos imaginarnos la conversación del narrador con el huésped, aunque problablemente éste no haya empleado una oración idéntica a la que sigue a la fórmula "me

2 Todorov, Tzvetan. *Qu'est-ce que le structuralisme? Poétique.* Paris, Editions Du Seuil, 1968. (Trad. al español *¿Qué es el estructuralismo. Poética.* Buenos Aires, Editorial Losada, S.A., 1975. (Nota de los traductores)

dijo que". La construcción de la conversación entre el huésped y el sirviente, igualmente evocada, está menos determinada; disponemos de una gran libertad si queremos construirla en sus detalles. Por último, las conservaciones y otras actividades comunes del sirviente y de Adolfo están completamente terminadas; se nos transmite sólo una impresión global.

El habla del narrador puede considerarse, igualmente, como si estuviera en estilo directo, aunque de un grado superior; en particular si ese narrador está representado en el texto (como en el caso de *Adolphe*, por ejemplo). La sentencia, excluída antes de la lectura como construcción, se recuperará aquí ya no como enunciado sino como enunciación. El que Adolfo, el narrador, haya formulado tal máxima sobre la desgracia de ser amado nos informa sobre su carácter, y por lo tanto, sobre el universo imaginario del cual participa.

b) *El tiempo*: el tiempo del universo imaginario (el tiempo de la historia) está ordenado cronológicamente; si bien las oraciones del texto no obedecen, y no pueden obedecer, a este orden; por lo tanto, el lector procede, inconscientemente, a un trabajo para restablecer el orden. Incluso, ciertas oraciones evocan varios sucesos distintos pero comparables (relato iterativo); a partir de la construcción reestablecemos la pluralidad.

c) *La "visión"*: la visión que tenemos de los sucesos evocados evidentemente está determinada por el trabajo de construcción. Por ejemplo, partiendo de una visión valorizante, hacemos la parte: a) del acontecimiento evocado; b) la actitud del que "ve" con respecto a ese suceso. O incluso, sabemos distinguir la información que nos proporciona una oración sobre su objeto, de la que concierne a su sujeto; de esta manera "el editor" de *Adolphe* puede no pensar sino en la segunda, comentando así el relato que acaba de leer: "Odio la vanidad que se ocupa de sí misma contando el mal que ha hecho, que tiene la pretensión de hacerse compadecer al describirse, y que, irguiéndose indestructible en medio de las ruinas, se analiza en lugar de arrepentirse". El editor construye el sujeto del relato (Adolfo, el narrador), no su objeto (Adolfo el personaje y Eleonora).

Generalmente, uno casi no se da cuenta cuán repetitivo es el texto ficticio o, si se quiere, redundante; se podría anticipar, sin temor a equivocarse que cada suceso de la historia se reproduce al menos dos veces. Esas repeticiones se matizan, la mayoría de las veces, por los filtros que se acaban de enumerar; una conversación se reproducirá una vez, otra será evocada someramente; un suceso se observará desde muchos puntos de vista; se evocará en futuro, en presente y en pasado. Todos estos parámetros pueden combinarse entre sí.

La repetición es importante en el proceso de construcción, ya que de varios relatos debe construirse un suceso. Las relaciones entre los relatos repetitivos varían de la identidad a la contradicción; del mismo modo, la identidad material no conduce a la

identidad de sentido (de lo que se encuentra un buen ejemplo en la reciente película de Coppola, *La conversación*). Totalmente diversas son las funciones de esas repeticiones: contribuyen a establecer los hechos (en la investigación policiaca) o a disolverlos: de este modo en *Adolphe*, el hecho de que el personaje mismo, en momentos cercanos, pueda tener visiones contradictorias de un mismo hecho, nos conduce a la comprensión de que los estados psíquicos no existen por sí mismos, sino siempre en relación con un interlocutor, con un compañero. Constant formuló la ley de este universo: "El objeto que se nos escapa es necesariamente diferente del que nos persigue".

Para construir un universo imaginario a partir de la lectura de un texto, es necesario en primer lugar, que ese texto sea en sí mismo referencial; en ese momento, habiéndolo leído, dejamos trabajar nuestra imaginación, filtrando la información recibida gracias a preguntas del tipo: ¿En qué medida, la descripción de este universo es fiel (modo)? ¿En que orden se han desarrollado los sucesos? (tiempo) ¿En qué medida es necesario tener en cuenta las deformaciones aportadas por el "reflector" del relato (visión)? Pero el trabajo de lectura no puede empezar por ahí.

Significación y simbolización

¿Cómo sabemos, entonces, cuál es el efecto que se produce a partir de la lectura? Por introspeccción; y, si buscamos confirmar una impresión, podemos recurrir a los relatos que otros pueden hacernos de su lectura. Sin embargo, dos relatos basados en el mismo texto jamás serán idénticos. ¿Cómo explicar esta diversidad? Por el hecho de que esos relatos no describen el universo del libro mismo, sino ese universo transformado, de la misma manera como se encuentra en la psiqué de cada individuo. Se podrían esquematizar las etapas de ese recorrido de la siguiente manera:

1) El relato del autor — 4) El relato del lector

2) El universo imaginario evocado por el autor ——— 3) El universo imaginario construido por el lector

Podría cuestionarse si la diferencia entre las etapas 2 y 3, tal como aparece en el esquema existe realmente. ¿Existen construcciones distintas a las individuales?. Es fácil mostrar que la respuesta a la pregunta debe ser afirmativa. Ningún lector de *Adolphe* duda que Eleonora vivió primero con el conde de P...; que le dejó luego y vivió con Adolfo; que se separaron y que ella lo encontró en París, etc. En cambio, no hay ningún medio para establecer, con la misma certeza, si Adolfo es débil o simplemente sincero.

La razón de esta dualidad está en que el texto evoca los hechos según dos modos que he propuesto llamar la significación y la simbolización. El viaje de Eleonora a París está *significado* por las palabras del texto. La debilidad (eventual) de Adolfo está *simbolizada* por otros hechos del universo imaginario, que están significados por las palabras. Por ejemplo, el hecho de que Adolfo no sepa defender a Eleonora está significado en su discurso; a su vez, simboliza su incapacidad de amar. Los hechos significados son *comprendidos* (se comprenden): basta para eso que se conozca el idioma en el que está escrito ese texto. Los hechos simbolizados son *interpretados* (se interpretan), y las interpretaciones varían de un sujeto a otro.

La relación entre las etapas 2 y 3, indicadas líneas antes, es una relación de simbolizaeión (mientras que la de 1 y 2 ó 3 y 4 es de significación). No se trata, por otra parte, de una relación única, sino de un conjunto heterogéneo. En primer lugar se resume (o sintetiza): 4 es (casi) siempre más breve que 1, del mismo modo 3 es más limitado que 2. En segundo lugar, uno se equivoca. Tanto en un caso como en el otro, el estudio del paso de la etapa 2 a la 3 nos conduce a la psicología proyectiva, las transformaciones realizadas nos informan sobre el sujeto de la lectura: ¿Porqué se retienen (e incluso se añaden) tales hechos antes que otros? Pero existen otras transformaciones que nos informan sobre el proceso de lectura mismo, y ésas son las que nos preocuparán aquí en primer lugar.

Me es difícil decir si el estado de cosas que observo en los ejemplos más variados de ficción es un hecho universal o si está condicionado histórica y culturalmente. Es posible que en todos los ejemplos, la simbolización y la interpretación (el paso de la etapa 2 a la etapa 3), impliquen la existencia de un *determinismo* de los hechos. ¿Quizá la lectura de otros textos, por ejemplo, poemas líricos, exija un trabajo de simbolización que recae en otros presupuestos (la analogía universal)? Lo ignoro; lo cierto es que en el texto de ficción la simbolización descansa en la admisión, implícita o explícita, de un principio de causalidad. Acaso los sucesos que constituyen la imagen mental de la etapa 2 son del orden de: ¿Cuál es la causa? y ¿Cuál es el efecto? Sus respuestas agregarán a la imagen mental tal como se le encuentra en la etapa 3.

Admitamos que ese determinismo sea universal; lo que no lo es seguramente, es la forma que tomarán en tal o cual caso. La forma más simple, pero poco difundida en nuestra cultura, en cuanto a norma de lectura, consiste en la construcción de otro hecho de la misma naturaleza. Un lector puede decirse: si Juan mató a Pedro (hecho presente en la ficción), es porque Pedro era amante de la mujer de Juan (hecho ausente de la ficción). Este razonamiento, típico de la investigación judicial, no se aplica rigurosamente a la novela: se admite, tácitamente, que el autor no engaña y que nos ha trasmitido (ha significado) todos los sucesos pertinentes para la comprensión de la historia (el caso de *Armance* [3] es excepcional). Lo mismo para las consecuencias: existen muchos libros que son la prolongación de otros libros, que escriben las consecuencias del universo imaginario representado por el primer texto;

3 Constant, Benjamín. *Armancia*, México, Col. Cien del mundo. SEP, 1986, 204 p.p. (N. de los Ts.)

pero el contenido del segundo libro, por lo general, no se considera inherente al universo del primero. Nuevamente, las prácticas de lectura se separan de las de la vida cotidiana.

Habitualmente, a partir de una lectura de construcción, se procede según otra causalidad; las causas y las consecuencias de un suceso se buscan en una materia que no le es homogénea. Dos variantes parecen ser las más frecuentes (como ya lo observaba Aristóteles); el suceso se percibe como la consecuencia (y/o la causa) ya sea de un rasgo de carácter, ya sea de una ley impersonal. *Adolphe* contiene numerosos ejemplos de una y otra interpretación, integrados en el texto mismo. Veamos cómo describe Adolfo a su padre:

> No recuerdo, durante mis primeros 18 años, haber tenido jamás una plática de una hora con él... No sabía, entonces, que eso era timidez...

La primera oración significa un hecho (la ausencia de conversaciones prolongadas). La segunda nos lleva a considerar ese hecho como la simbolización de un rasgo de carácter: la timidez; si el padre actúa así, es porque es tímido. El rasgo de carácter es la causa de la acción. Tenemos un ejemplo del segundo caso:

> Me dije que no era necesario precipitar nada, que Eleonora estaba poco preparada para la confesión que yo meditaba, y que era mejor esperar todavía. Casi siempre, para vivir en paz con nosotros mismos, disfrazamos en cálculos y en sistemas nuestras incapacidades y debilidades. Esto satisface esa parte de nosotros que es, por así decirlo espectadora de la otra.

Aquí el primer enunciado describe el acontecimiento; el segundo da la razón del mismo, que es una ley universal del comportamiento humano, no un rasgo de carácter individual. Agreguemos que en *Adolphe* predomina este segundo tipo de causalidad; esta novela ilustra leyes psicológicas y no psicologías individuales.

Después de haber construído los sucesos que integran una historia, nos entregamos a un trabajo de reinterpretación, que nos permite construir, por una parte, los caracteres y, por otra, el sistema de ideas y valores subyacentes en el texto. Esta reinterpretación no es arbitraria; está controlada por dos tipos de imposiciones. El primero, contenido en el texto mismo; basta con que el autor nos indique, durante algún tiempo, cómo interpretar los acontecimientos que evoca. Es el caso de los fragmentos de *Adolphe* citados anteriormente. Después de haber establecido algunas interpretaciones deterministas, Constánt puede dejar de mencionar la causa de un suceso; hemos aprendido la lección y continuaremos interpretando como nos lo ha enseñado. Tal interpretación, presente en el libro, tiene una doble función: por una parte, nos enseña la causa de este hecho particular (función exegética); por otra, nos inicia en el sistema de interpretación que será el del autor a lo largo de su texto

(función meta-exegética). El segundo tipo de imposiciones procede del contexto cultural; si leemos que alguien ha descuartizado a su mujer en pedacitos, no necesitamos de indicaciones textuales para concluir que estamos ante un ser cruel. Estas imposiciones culturales, que no son sino los lugares comunes de una sociedad (su verosimilitud), se modifican con el tiempo, lo que permite explicar la diferencia de interpretación sobre ciertos textos del pasado. Por ejemplo, podría haber alguna dificultad para comprender las censuras hechas a las heroínas novelescas del pasado, considerando que el amor extraconyugal, en la actualidad no es ya la prueba de una alma corrupta.

Las entidades del género de los caracteres y las ideas se simbolizan a través de las acciones; pero pueden igualmente significarse. Ese era precisamente el caso en los párrafos anteriores de *Adolphe*: la acción simbolizaba la timidez del padre; pero después Adolfo nos la significaba diciendo: mi padre era tímido, e igual ocurría con la máxima general. Los caracteres y las ideas pueden evocarse de dos maneras diferentes: directa e indirectamente. Las informaciones extraídas de una u otra fuente las confrontará el lector a partir de su trabajo de construcción; pueden concordar o no. La dosificación relativa de esos dos tipos de información ha variado en gran medida, en el curso de la historia de la literatura: Hemingway no escribió como Constant.

El carácter constituído de este modo debe distinguirse del personaje; no todo personaje tiene carácter. El personaje es una parte del universo espacio-temporal representado, sin más; hay personaje desde el momento en que una forma lingüística referente (nombres propios, ciertos sintagmas nominales, pronombres personales) aparece en el texto a propósito de un ser antropomorfo. Como tal, el personaje no tiene contenido: cualquiera se identifica sin ser descrito. Uno puede imaginar -y de hecho existen- textos donde el personaje se limitaría a eso: a ser el agente de una serie de acciones. Pero a partir del surgimiento del determinismo psicológico, el personaje se transforma en carácter: actúa así *porque* es tímido, débil, valiente, etc. Sin determinismo (de esta especie) no hay carácter.

La construcción del carácter es un compromiso entre la diferencia y la repetición. Por un lado, se debe asegurar la continuidad: es necesario que el lector construya el *mismo* carácter. Esta continuidad se produce ya en la identidad del nombre, del cual es ésta la función principal. A partir de ahí todas las combinaciones son posibles: todas las acciones pueden ilustrar el mismo rasgo de carácter o el personaje puede tener un comportamiento contradictorio, o puede cambiar el aspecto circunstancial de su vida, o puede sufrir una modificación profunda de carácter. Los ejemplos llegan con tanta facilidad a la mente que no es necesario recordarlos; incluso en esto las selecciones son dictadas por la historia de los estilos más que por la idiosincracia de los autores.

El carácter, entonces, puede ser un efecto de la lectura; existe una lectura psicologizante a la cual se podría sometter todo texto. Pero de hecho ese no es un efecto arbitrario; no es por azar si encontramos caracteres en las novelas de los siglos

XVIII y XIX, y no los encontramos en las tragedias griegas o en el cuento popular. El texto contiene siempre en sí mismo alguna indicación sobre su modo de empleo.

La construcción como tema

Una de las dificultades en el estudio de la lectura proviene de que su observación es difícil: la introspección es incierta, la investigación psico-sociológica, aburrida. Con un poco de alivio se descubre el trabajo de construcción representado en el interior de los textos de ficción-donde es mucho más cómodo estudiarlo.

El texto ficticio tiene la construcción como tema, únicamente porque es imposible evocar la vida humana sin mencionar ese proceso esencial. Cada personaje se ve obligado a construir, a partir de las informaciones que recibe, los hechos y personajes que le rodean; en este sentido es rigurosamente paralelo al lector, que construye el universo imaginario partiendo de sus informaciones (el texto, lo verosímil); la lectura se convierte, de ese modo (inevitablemente) en uno de los temas del libro.

Sin embargo, esta temática puede ser más o menos valorizada, más o menos explotada. En *Adolphe*, por ejemplo, lo es de manera parcial. Sólo lo indecidabilidad [4] ética de las acciones se pone en evidencia. Si uno quiere utilizar los textos ficticios como materia para el estudio de la construcción, es necesario escoger aquéllos donde ésta llegue a ser uno de lo temas principales. *Armance* de Stendhal es un buen ejemplo.

Toda la intriga de esta novela, en efecto, se basa en la búsqueda del conocimiento. Una construcción errónea por parte de Octavio sirve como punto de partida: él cree que Armancia toma demasiado en cuenta el dinero, a causa de cierto comportamiento (interpretación que va de la acción al rasgo de carácter); apenas se disipa ese mal entendido, le sigue otro, simétrico e inverso: ahora es Armancia la que cree que Octavio toma demasiado en cuenta el dinero. Este entrecruzamiento inicial instaura la figura de las construcciones que siguen. A continuación, Armancia construye correctamente su sentimiento por Octavio; pero éste deja pasar 10 capítulos antes de descubrir que su sentimiento por Armancia no es *amistad* sino *amor*. Durante 5 capítulos Armancia cree que Octavio no la ama; Octavio cree que Armancia no lo ama durante los 15 capítulos centrales del libro; el mismo malentendido se repite al final del libro; la vida de los personajes transcurre en la búsqueda de la verdad, es decir, en construir los sucesos y hechos que les rodean. El final trágico de la relación

4 El *Petit Larousse illustré* da la siguiente definición de *decidabilité*: En lógica, carácter de un sistema hipotético-deductivo que es no contradictorio y completo (Es una noción de metalógica). En Nicola Abbagnano, *Diccionario de Filosofía*, metalógico tiene el mismo significado que sintáctico, "es decir, caracteriza el estudio de las reglas formales de un lenguaje. Carnap ha identificado la sintaxis con toda la lógica o metodología de las ciencias a partir de la consideración de que "para determinar si un enunciado es o no es la consecuencia de otro no es necesaria referencia alguna al significado de los enunciados". Shopenhauer denominó verdad metalógica a la propia de los principios de Identidad, de No contradicción, de Tercero excluido y de Razón suficiente." En el sentido en que Todorov ha venido planteando la lectura como construcción a partir de los datos que el mismo texto proporciona, creemos apropiado conservar el término *indecidabilidad*, como una traducción aproximada al sentido del artículo. (N de los Ts.).

amorosa no se debe a la impotencia, como se ha dicho frecuentemente, sino al desconocimiento. Octavio se suicida debido a una mala construcción: cree que Armancia no lo ama. Como lo dice Stendhal en una expresión simbólica: "le falta penetración y no carácter".

De este somero resumen se destaca ya que muchos aspectos del proceso de construcción pueden variar. Se puede ser agente o paciente, emisor o receptor de una información, se puede ser ambos. Octavio es agente cuando disimula o revela, paciente cuando aprende o se equivoca. Se puede construir un hecho (de "primer grado") o la construcción de algún otro sobre el mismo hecho (en "segundo grado"). De este modo Armancia renuncia a su matrimonio con Octavio porque se imagina lo que los demás imaginarían en este caso. "Quedaría ante el mundo como una dama de compañía que ha seducido al hijo de la casa. Imagino lo que diría Madame la duquesa de Ancre e igualmente las señoras más distinguidas, por ejemplo la Marquesa de Seyssins que ve en Octavio a un esposo para sus hijas." De igual modo, Octavio aplaza el suicidio al construir las posibles construcciones de los demás. "Si me mato, Armancia se comprometerá; toda la sociedad buscará con curiosidad durante ocho días, los más pequeños detalles de esta velada; y cada uno de estos señores que estaban presentes estarán autorizados a hacer un relato diferente."

Lo que se aprende, sobre todo en Armancia, es que la construcción puede lograrse o fallar; y si todos los logros se parecen (es la "verdad", las deficiencias varían, como lo hacen también sus causas: los defectos de la información transmitida. El caso más común es el de la ignorancia total: hasta cierto momento de la intriga, Octavio disimula la existencia misma de un secreto que le concierne (rol activo), Armancia ignora esta existencia misma (rol pasivo). Después se conoce la existencia del secreto, pero sin ninguna información adicional; el receptor puede entonces reactuar imaginando la verdad (Armancia supone que Octavio ha matado a alguien). Un grado ulterior se constituye por la ilusión: el agente no disimula, sino se disfraza; el paciente no ignora sino se engaña. Es el caso más difundido en el libro: Armancia disimula su amor por Octavio, pretendiendo que se casará con otro; Octavio piensa que Armancia no siente sino amistad por él. Se puede ser, a la vez, agente y paciente del disfrazamiento. Así, Octavio se niega a sí mismo que ama a Armancia. Al final el agente puede revelar la verdad y el paciente asimilarla.

Ignorancia, imaginación, ilusión, verdad, he aquí, por lo menos, tres grados por los que pasa el proceso de conocimiento antes de conducir al personaje a una construcción definitiva. Las mismas etapas son, evidentemente, posibles en el proceso de lectura. Habitualmente, la construcción representada en el texto es isomorfa a la que toma ese mismo texto como punto de partida. Lo que los personajes ignoran, el lector lo ignora también; seguramente son posibles otras combinaciones. En la novela policiaca, Watson construye como el lector; pero Sherlock Holmes construye mejor: dos roles igualmente necesarios.

Las otras lecturas

Las deficiencias de la lectura-construcción no ponen, de ningún modo, en duda su identidad: no se deja de construir porque la información sea insuficiente o errónea. Tales deficiencias, por el contrario, no hacen sino intensificar el proceso de construcción. Sin embargo, es posible que la construcción no se produzca más y que otros tipos de lectura lleguen a ocupar su lugar.

Las diferencias de una lectura a otra no están, forzosamente, donde se espera encontrarlas. Por ejemplo, no parece existir una gran diferencia entre la construcción a partir de un texto literario y a partir de otro texto, referencial pero no literario. Esta proximidad se sobreentendía en la proposición hecha en el curso de la sección precedente, a saber, que la construcción de los personajes (a partir de materiales no literarios) era análoga a la del lector (a partir del texto de la novela). No se construye la "ficción" de una manera diferente a la "realidad". El historiador, que a partir de documentos escritos o el juez que se apoya en testimonios orales, reconstruyen, uno y otro, los "hechos", no proceden de manera diferente, en principio, al lector de *Armance*; lo que no quiere decir que no subsistan diferencias de detalle.

Un problema más difícil, y que sobrepasa los límites de este estudio, se refiere a la relacion entre la construcción a partir de informaciones verbales y la que se hace con base en otras percepciones. Después de haber sentido el olor del cordero, se construye un cordero; lo mismo a partir de una audición, de una visión, etc. Es lo que Piaget llama la "construcción de lo real", aquí las diferencias corren el riesgo de ser mayores.

Pero no es necesario ir tan lejos de la novela para encontrar la materia que nos obliga a otro tipo de lectura.

Existen textos literarios que no nos conducen a ninguna construcción, textos no representativos. Se podrían mencionar muchos ejemplos. El más evidente es el de cierta poesía, llamada habitualmente lírica, que no describe acontecimientos, que no evoca nada que le sea ajeno. La novela moderna, a su vez, nos obliga a una lectura diferente: el texto es referencial, pero la construcción no se realiza, porque es, de alguna manera, indecidable (contradictorio e incompleto). Este efecto se obtiene por la alteración de cualquiera de los mecanismos necesarios en la construcción, los cuales ya se describieron en las secciones anteriores. Para tomar sólo una ejemplo: se ha visto que la identidad del personaje descansa en la identidad y la inambigüedad de su denominación. Imaginemos ahora que en un texto el mismo personaje sea evocado sucesivamente con la ayuda de muchos nombres, una vez "Juan", otra vez "Pedro", otra vez "el hombre de los cabellos negros" y luego "el hombre de los ojos azules", sin que nada nos señale la co-referencia de las dos expresiones; o imaginemos, incluso, que "Juan" designa no uno sino tres o cuatro personajes; cada vez el resultado será el mismo: la construcción no será posible porque el texto será representativamente indecidable (contradictorio e incompleto). Se ve la diferencia con los errores de la construcción evocados con anterioridad: se pasa de lo desconocido a lo

inconocible. Esta práctica literaria moderna tiene su contrapartida fuera de la literatura: es el discurso esquizofrénico. Conservando por completo su intención representativa, éste vuelve imposible la construcción, por una serie de procedimientos apropiados (que he intentado clasificar en otro lugar).

No es éste el lugar para estudiar los otros tipos de lectura; es suficiente con haber señalado su lugar al lado de la lectura como construcción. El reconocimiento de esta última variedad es tan necesario que el lector individual, lejos de sospechar los matices teóricos que ejemplifica, lee el mismo texto de muchas maneras a la vez, o sucesivamente. Su actividad le es tan natural que permanece imperceptible. Es necesario, pues, aprender a construir la lectura -ya sea como construcción o como deconstrucción.

LECTURA Y MEMORIA: UN ACERCAMIENTO COGNOSCITIVISTA

Marisela Partido * *y*
Miguel Angel León Díaz del Guante. **

Resulta difícil concebir una actividad de aprendizaje académico en la que no haya que valerse de la lectura en algún momento de su realización. Este hecho es explicable a partir de que los materiales escritos tienen importancia como medio de instrucción en el sistema educativo formal, pues a pesar de los avances que el desarrollo tecnológico y social han propiciado en el campo educativo, el texto instruccional sigue jugando un papel relevante en todos los niveles escolares. A través de él la educación logra uno de sus objetivos fundamentales: la transmisión, reproducción y creación de conocimientos.

De ahí que la comprensión y retención de la información escrita resulten ser factores decisivos en la formación de los estudiantes y la lectura adquiera relevancia como elemento de aprendizaje. Pero, para que esto suceda se requiere que el alumno-lector posea un grado suficiente de habilidades para que comprenda lo que lee. Sin embargo, es una realidad frecuentemente aceptada que la escuela ha fallado en su tarea de proveer a los estudiantes de habilidades necesarias y/o suficientes para leer con un grado apropiado de comprensión.

La escuela tiene diversos objetivos, uno central es el de permitir la adquisición de conocimientos y llevar a cabo procesos de crítica de los mismos. De acuerdo con Piaget, "...la principal meta de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres creadores, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es formar

* Investigadora del Centro de Investigaciones Educativas, Universidad Veracruzana.
** Investigador del Centro de Estudios Psicológicos, Universidad Veracruzana.

mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece"[1]

Estas habilidades intelectuales son aplicables a diversos campos de conocimiento; en ellos el estudiante requiere conocer, comprender y usar información de distinto tipo. El empleo de la lengua, es básico para la adquisición, consolidación y transmisión de cualquier conocimiento. Sin embargo, las dificultades que tienen los alumnos para comprender lo que leen son cada vez más graves.

Con frecuencia asumimos incorrectamente que los alumnos han desarrollado las habilidades necesarias para realizar una lectura crítica y creativa y, por lo tanto no requieren de un apoyo adicional; no obstante, muchos estudiantes saben leer y entender literalmente el texto, pero se les dificulta ir más allá de lo textual como para realizar una comprensión y valoración de lo leído.

Esta situación obedece, entre otros factores, a que la concepción de aprendizaje mediante la lectura en el ámbito escolar se ha visto entorpecida por dos aspectos.

a) una suposición optimista por parte de los maestros, quienes consideran que el estudiante, por sí solo, desarrollará habilidades y estrategias para realizar la lectura. De tal manera, los docentes dan por hecho que el alumno espontáneamente podrá identificar las ideas relevantes del texto; accederá a niveles de comprensión lectora más complejos; organizará la información y la tendrá disponible para ser recordada y empleada en el momento y situación que la requiera. En la práctica educativa nos encontramos con un gran número de estudiantes que desconocen o no saben utilizar habilidades y estrategias para extraer información, para organizar el contenido temático y para poner en práctica sus funciones cognoscitivas; ello les dificulta la posiblidad de acceder a nuevos aprendizajes.

El empleo de habilidades y estrategias presupone una enseñanza formal y sistemática para su adecuado desarrollo y aplicación, la cual no se encuentra explicitada en la mayoría de los programas de estudio.

A la fecha se conocen reportes de investigación que manifiestan dificultades en el aprendizaje a través de la lectura; sin embargo, hacen falta estudios que ofrezcan elementos para lograr una solución a dicho problema. En esta dimensión las investigaciones en torno a los modelos de comprensión lectora constituyen un importante aporte.

En otras palabras, la práctica educativa en el salón de clases plantea a la teoría psicológica importantes demandas de carácter aplicado, una de las más relevantes, es el esclarecimiento de los procesos que permiten la comprensión del lenguaje escrito. Explicar el papel que juega el procesamiento comprensivo del texto sobre el aprendizaje es fundamental en la investigación psicopedagógica.

La comprensión del libro de texto de contenido científico supone una tarea de tipo cognoscitivo: el alumno-lector requiere hacer uso del conocimiento previamente adquirido y adecuadamente recordado, así como emplear estrategias que le permitan

1 PIAGET, J. ET al. *Los años postergados*, Paidós, Buenos Aires. 1975. p. 70

manejar la estructura lexica, sintáctica y semántica del texto. Esta tarea le plantea al lector la necesidad de seleccionar la información relevante que le posibilite llegar al significado del texto.

En consecuencia, en el análisis de la comprensión del texto como medio de aprendizaje deben considerarse las habilidades del lector en términos de conocimientos y de experiencias previas y las demandas del material textual, tanto estructurales como semánticas.

En todos los niveles educativos, el libro y la investigación de los procesos que subyacen en el aprendizaje a partir de su lectura han recibido poca atención; el haber dejado al azar que el lector aprenda del texto, que el libro enseñe y que el maestro apoye el aprendizaje en él ha resultado costoso e inefectivo.

Durante los últimos años, la psicología cognoscitiva y el estudio de la inteligencia artificial han prestado especial atención a los procesos involucrados en la producción del discurso y, sobre todo, a lo que implica la comprensión del mismo. Este interés tiene como antecedentes las investigaciones del procesamiento de palabras, y de las estructuras semánticas y sintácticas de oraciones. Actualmente se está estudiando cómo nos es posible entender libros de texto, pues a pesar de que gran parte del discurso escolar está expresado en esa forma, en la historia de la psicología los pasajes completos no habían sido objeto de estudio por sí mismos; se habían estudiado desde sílabas sin sentido, dígitos, letras, hasta listas de palabras no relacionadas. Fueron precisamente los análisis con estructuras narrativas realizados por los lingüistas los que permitieron dar ímpetu a las primeras investigaciones psicológicas sobre la estructura del texto.

Así pues es hasta la década de los setenta cuando surge el texto como tema fundamental de la investigación psicológica.

Por su parte, la contribución más relevante del campo de la inteligencia artificial fue señalar que el estudio de las estructuras de los textos por sí solo no es suficiente para diseñar un modelo de comprensión del texto; se requiere considerar dos aspectos: 1.- los procesos empleados para entender el texto y rescatar la información del mismo en la memoria; y 2.- el conocimiento necesario para hacer las inferencias que conectan la información del texto con las representaciones mentales que se crean a partir de él. Estos dos aspectos son los que definen el área problemática del estudio de este fenómeno.

b) Una interpretación inadecuada de la función del texto dentro del proceso de aprendizaje, como consecuencia de no prestarle atención a su naturaleza, estructura y contenido. En este contexto nos interesa identificar y establecer los procedimientos que puedan mejorar el aprendizaje basado en la comprensión lectora, para entenderlos y estar en condiciones de propiciarlos; esto nos plantea la necesidad de contar con un cuerpo teórico coherente que sirva de fundamento para elaborar una estrategia capaz de brindar una alternativa para lograr la compresión lectora.

Consideramos que la corriente cognoscitivista puede aportar elementos importantes en esta tarea; en tanto se caracteriza por concebir el aprendizaje como un proceso activo, donde el sujeto es un procesador que organiza, elabora y transforma la información del texto. Asimismo, da por hecho que el conocimiento implica la construcción permanente de una estructura, entendida ésta como la base organizadora de experiencias, la cual permite la integración de conocimientos nuevos. Para Piaget, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, ya que "...el sujeto actúa sobre el medio para transformarlo, pero, a su vez, en su contacto, se transforma a sí mismo".[2] Siguiendo con Piaget, "...el objeto existe, pero sólo podemos conocerlo a través de la actividad estructurante del sujeto. El conocimiento es indisociable de la acción misma y se elabora a través de un conjunto de estrategias y de acciones del sujeto sobre el medio, que toman en consideración, a su vez, los datos del medio, organizándose así de manera óptima los intercambios. Así pues el conocimiento toma la forma de una verdadera construcción".[3]

De acuerdo con esta aproximación teórica, para el aprendizaje es esencial la estructuración del conocimiento; la organización del conjunto de experiencias ya adquiridas, en la medida que funcionan como guías para la asimilación y comprensión de otras ideas y conceptos que se van adquiriendo.

Desde esta perspectiva, el alumno aprende gracias al desarrollo de estructuras cognoscitivas que le permiten interpretar y evaluar la información, en función de la etapa cognoscitiva en que se encuentre.

La incidencia de los planteamientos de la teoría cognoscitiva en la comprensión lectora parece ser clara: para que el lector pueda comprender un párrafo de lectura le es indispensable la estructuración previa de sus conocimientos en patrones básicos y generales que le permitan relacionar la información o conocimientos que el texto le presenta con los esquemas previos que posee.

Coincidimos con Jensen cuando afirma que el procesamiento de información depende de los siguientes aspectos:

- el conocimiento del lector sobre lo que el texto trata,
- cantidad y contenido de material,
- lo que los conceptos significan para el lector,
- deseo del lector de leer,
- expectativas y propósitos del lector.[4]

Como puede apreciarse la lectura es una actividad compleja, realizada generalmente con propósitos definidos y relacionada con otras actividades. Involucra la atención, la memoria, el razonamiento y la afectividad, por lo que su complejidad se relaciona con el pensamiento; la comprensión lectora es el producto de un conjunto

2 PIAGET, J. *Psicología y Epistemología*, Ariel, 1981, p. 10.

3 Nuñez Fernandez, M. Salud. "Desarrollo Cognitivo del niño y enseñanza de las ciencias naturales", en *Educación* Revista del CNTE, México, 8: 1982, p. 62,63.

4 Cit. por Cuevas, Adrián y Miguel Escobar. "Aproximaciones teóricas para el análisis de la comprensión lectora" en Revista *Foro Universitario*, STUNAM, México, 44,1984.

de análisis visuales, fonéticos, semánticos y pragmáticos que interacionan entre sí, es un proceso cognoscitivo mediante el cual se construye el significado de la información proporcionada por el autor.

Por ello, para construir un modelo explicativo de comprensión del texto nos hemos planteado como eje de análisis la siguiente cuestión: ¿Cómo se aprende a través del texto?. Intentar dar respuesta a esta interrogante nos lleva a considerar a la lectura como un proceso de reconstrucción de significados donde los esquemas previos del sujeto, la estructura del texto, los conocimientos ofrecidos a través de él y los procesos puestos en juego para entenderlo tienen un papel relevante. De ahí que afirmemos que para diseñar un modelo de comprensión del texto no es suficiente con conocer solo la estructura del mismo; es necesario además retomar dos aspectos fundamentales.

Primero. Los aspectos empleados para entender el texto y rescatar de la memoria, más tarde, la información que dicho texto ofrece. En este sentido, la noción de memoria es fundamental en la retención de los contenidos para que tengan significado.

Más aún, los seres humanos necesitamos recordar constantemente; resulta fundamental que retengamos información, para que los fenómenos que experimentamos o que nos rodean tengan algún significado. Por ejemplo, si un lector no puede recordar el comienzo de la frase que está leyendo, ésta carecerá de sentido.

Las situaciones en las que tenemos que recordar cosas son incontables y los mecanismos de que disponemos para retener la información son complejos. En términos generales, las actividades que implican la memoria son aquellas en las que la información es retenida. De hecho, casi todas las actividades requieren de la memoria, la cual supone un lugar de almacenamiento y realiza tres funciones importantes: codificar, almacenar y recuperar información. La codificación representa el material de tal manera que pueda ser almacenado. De ahí que se afirme que la codificación tiene un lugar básico en el procesamiento de la información, en tanto que permite retenerla con mayor facilidad. Las funciones de almacenamiento y recuperación son esenciales para el desempeño del ser humano; no se puede recordar algo al menos que se haya retenido previamente. Existen varias formas de asegurar que determinada información almacenada puede recuperarse; así no solamente es necesario almacenar información, sino también asegurarse que puede llegarse a ella con facilidad. Esto es, se requiere contar con señales de recuperación de la información almacenada.

En esta dimensión, sostenemos que la memoria es una acumulación de experiencias y conocimientos; es la capacidad para registrar, almacenar y evocar información y, por lo tanto, la memoria participa en el aprendizaje al estar involucrada tanto en la adquisición de contenidos temáticos, como en el recuerdo o evocación de la información que ya poseemos. El conocimiento de situaciones, hechos o procesos más complejos se basa en la memorización de aspectos esenciales que son básicos

para su comprensión; desde esta óptica la memoria juega un papel importante en la adquisición, comprensión y aplicación de los conocimientos, al ser el marco de referencia en el tratamiento de la información para el aprendizaje.

En pocas palabras "...las funciones de percepción, aprendizaje y pensamiento (procesos cognoscitivos) requieren de las funciones que realiza la memoria y se complementan con ésta"[5]

Piaget e Inhelder analizan la relación entre el desarrollo del conocimiento y la memoria, centrando su interés en la manera en que la información almacenada en la memoria puede cambiar a medida que el niño se desarrolla. Consideran que "...el código memotécnico, lejos de ser fijo e inmutable, se estructura y reestructura de acuerdo con el desarrollo general. Esta reestructuración del código tiene lugar en estrecha dependencia de los esquemas de inteligencia"[6]

A partir de considerar que los cambios evolutivos de la memoria están relacionados con cambios cognoscitivos más generales y, sobre todo, que la memoria no es una capacidad intelectual aislada, sino un proceso implicado en muchas actividades, entre ellas la lectura, justificamos nuestro interés de abordarla como una noción clave en la comprensión de los textos

Se puede afirmar que la información del texto se almacena en la memoria; el problema consiste en saber que información o qué tipo de información se retiene en la memoria y cómo se relaciona este proceso con la comprensión del texto. Sabido es que después de algún tiempo olvidamos gran parte de las informaciones, en tanto que otras quedan a nuestra disposición; pero ¿cuáles son las informaciones que se olvidan y cuáles las que se retienen?, ¿cómo puede evocarse la información que se retiene para ser aplicada en la comprensión de otros textos? De estos problemas se ocupa la psicología cognitiva. De acuerdo con Van Dijk "...el ámbito de la psicología cognitiva puede describirse como el campo de las funciones psíquicas más complejas o elevadas, tales como entender, hablar, pensar, solucionar problemas"[7]

Y, su interés radica en explicar los aspectos cognitivos de la elaboración de los textos que hace referencia no solo a la conservación y al recuerdo de los mismos, sino también a otros procesos cognoscitivos: establecimiento de relaciones entre la información que ofrece un texto y los conocimientos/informaciones que ya poseemos, para incrementar, afianzar o corregir nuestro saber. Asimismo, intenta elucidar mediante qué procesos somos capaces de responder a preguntas sobre los textos, de describirlos, parafrasearlos, resumirlos o comentarlos.

Segundo. El conocimiento previo para hacer las relaciones entre la información del texto, las representaciones mentales que se crean a partir de él y los esquemas elaborados por los sujetos. En este aspecto Piaget señala la presencia de dos funciones comunes a la vida y al conocimiento: la conservación de la informa-

5 Ruíz Larraguivel, Estela. "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje", en *Perfiles Educativos, 2:* jul-sep. 1983. CISE-UNAM, México, p.37.

6 Cit. por Kail Roberto. *El desarrollo en la memoria de los niños*, Siglo XXI, México, 1984. p.89.

7 Van Dijk, Teum. *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona, 1983, p.176.

ción y la anticipación; la primera de ellas nos remite a la noción de memoria en una doble perspectiva como adquisición de aprendizaje y como conservación del mismo. Indica que "...toda información adquirida desde el exterior lo es siempre en función de un marco o esquema interno más o menos estructurado"[8]

Según Van Dijk "...un marco es una estructura conceptual que representa el conocimiento convencional de los usuarios de una lengua"[9] y permite dar significado a la información recibida; un lector, por ejemplo, establece "...la coherencia no sólo a base de las proposiciones expresadas en el discurso, sino también a base de las que están almacenadas en la memoria, es decir, las proposiciones de su conocimiento"[10]

En este sentido, podemos concluir que la comprensión del texto concede gran importancia al estudio de la información y a la estructura de la memoria; por su parte, la teoría cognoscitiva describe como el sujeto procesa, almacena y recupera información; y ambos, conciben a la lectura como proceso interactivo, que implica diferentes niveles de procesamiento de información, mismos que dependen de las capacidades propias del lector, las características del texto y los requerimientos de la tarea.

8 Piaget, J. *Biología y conocimiento*, Siglo XXI, Madrid, 1969, p.78.
9 Van Dijk, Teun. *Estructuras y funciones del discurso*, Siglo XXI, México, 1978, p. 33-34.
10 Van Dijk, Teun. *Op. Cit.* p.40

CONCEPTUALIZACION DEL TEXTO LITERARIO Y LINEAMIENTOS PARA SU LECTURA

Ester Eguinoa *
Georgina Trigos **

En la búsqueda por definir -o al menos caracterizar- lo que se concibe como teoría literaria y teoría del texto literario, intervienen diversas disciplinas: la lingüística y la semiótica entre otras.

A través de sus mecanismos, la lengua modela la realidad de tal modo que sea posible captarla y referirse a ella cuantas veces se necesite, en una renovación permanente.

Sin embargo, la lengua no existe fuera de un sujeto que haga un uso particular de la misma y, además, este sujeto pertenece a una sociedad que le dicta normas, señalándole qué debe decir, cómo lo debe decir, en dónde lo debe decir. De esta manera, la sociedad regula la producción discursiva de los individuos y la coloca en un campo específico de conocimiento.

Denominamos teoría literaria a la conceptualización del fenómeno literario en un sentido amplio, mientras que en sentido restringido, sería el conjunto de teorías específicas. En ambas se busca precisar el proceso de semiotización que convierte un texto en literario así como los modelos construidos por la metalengua (teoría literaria) que regula la producción de textos.

De acuerdo con Mignolo las estructuras verbales del sistema primario (uso cotidiano de la lengua) sufren un *proceso de semiotización*, que consiste en la ubicación de tales estructuras en un contexto particular donde establecen relaciones internas y externas, condicionadas por *situaciones pragmáticas* y por el conocimiento

* Investigadora del Centro de Investigaciones Educativas, Universidad Veracruzana.
** Docente de la Facultad de Letras Españolas, Universidad Veracruzana.

que el *emisor* y el *receptor* tienen de los códigos que regulan las formas posibles de semiotización. Además de contar con una metalengua literaria en la cual se constituye el concepto de literatura y la que decide el tipo de estructura verbal que puede ser o no semiotizada.

Para estos casos la distinción de los *datos* relevantes (vocabulario, recurrencias, deícticos, adjetivación) sirve para proponer la lectura del texto literario así como su ubicación en un género y la construcción del *modelo* teórico (teoría particular) sobre el mismo: el texto literario como proceso de semiotización que incluye la (su) metalengua que lo define, sometida a los cambios impuestos por la variación diacrónica en el tratamiento de los temas (amor, muerte, vida, etc.).

Lo literario se define como "...un conjunto de motivaciones (normas) que hacen posible la producción y recuperación de textos en cuanto estructuras verbo-simbólicas en función cultural". (Mignolo, 1978, pp. 5-57)

El proceso de semiotización, punto central de este trabajo, hace necesario la explicación de los siguientes aspectos.

a) *Texto:* toda forma discursiva verbo-simbólica que se inscribe en el sistema secundario (semiotizado) y que además es conservada en una cultura, por la memoria colectiva y/o la escritura.

b) *No - texto:* forma discursiva que pertenece al sistema primario, estructura verbal no semiotizada y que por lo tanto no se conserva.

c) *Texto literario*: producción de *estructuras verbo-simbólicas* que además de conservarse en una cultura se inscriben en una clasificación particular y pueden sufrir procesos de cambio y/o recuperación. Por ejemplo, reescritura de temas, recuperación de la literatura popular etc., regulados por una metalengua explícita (teoría).

En este último aspecto se destaca que el cambio (y/o la recuperación) de un texto literario está sometido al devenir histórico como "...proceso, con su nivel propio de lucha incluso ideológico -de clases, que es la que determina el carácter de cada "contexto" y, con ello, las posibilidades de desarrollo del tal o cual tendencia literaria" (Perus, Françoise, 1976, pp. 104-105)

El texto literario no está solo presente en la clase o grupo que lo produce. Por ser ante todo un producto cultural se convierte en un fenómeno generalizado, conforma una visión del mundo y, de este modo deja de ser un movimiento de individuos para pasar a serlo de la comunidad.

Otra particularidad que sería necesario señalar surge de su interrelación con otras disciplinas como prácticas sociales que se localizan dentro del mismo; es decir, forman parte de su configuración tales como la psicología, historia, psicoanálisis, sociología.

En síntesis, el texto literario en tanto producción concreta debe constituirse como una unidad cuya organización interna se manifiesta en la *cohesión* a través de los siguientes procedimientos lingüísticos: la *reiteración*, la *paráfrasis*, la *co-referencia* y la *contigüidad semántica*. Estos procedimientos pertenecen al texto como producto y lo relacionan con otros desde el punto de vista semántico, pero, al mismo tiempo, el texto pertenece a un ejercicio particular que lo sitúa en una relación social: a) con otros textos semejantes, b) en una situación jerarquizada y c) dentro de instituciones que permiten su clasificación y que determinan la comunicatividad o bien la aceptabilidad del mismo.

Pasamos a explicar cada uno de los procedimientos lingüísticos que caracterizan el texto literario sin perder de vista que éste pertenece a una estructura más amplia cuya base está en el sistema primario, es decir, cualquiera de los procedimientos se encuentra, también en la lengua natural, pero aquí no se hallan marcados (o semiotizados). Cuando pasan a formar parte del texto literario se manifiestan como una "*jugada marcada* (intención) del emisor (autor), y como una *jugada inferida* (interpretación) del receptor (lector, crítico, analista, historiador)." (Mignolo, 1978, p. 161).

a) *Reiteración:* aparición recurrente de objetos, sujetos, procesos, etc. Por ejemplo, el ritmo en poesía, la distribución espacio-temporal en la narrativa, las equivalencias semánticas, tal como lo propone R, Jakobson en el análisis del poema de Baudelaire.

b) *Paráfrasis:* en el sistema primario, la paráfrasis se representa directamente en la función metalingüística jakobsoniana; la explicación es una paráfrasis no marcada; desde el momento en que este recurso se incluye en una situación discursiva semiotizada, se integra con la descripción narrativa ya que "...si bien puede haber descripción sin narración, la inversa no es posible". (Mignolo, 1987, p. 208).

c) *Co-referencia*: las marcas a través de las cuales es posible seguir un *sentido* dentro del texto, especialmente en los elementos gramaticales, que señalan la interpretación por medio de lo que llamamos mecanismos anafóricos. En este sentido los deícticos "...forman el sistema de referencias internas que remiten a un sujeto que observa o que habla poniéndose como punto de origen, pero ese sujeto puede no ser el sujeto de la enunciación, productor del texto, sino algún personaje textual que eventualmente asume ese papel en una representación textual de la enunciación..." (Lozano, 1986, p. 102).

La *cohesión* se vincula con el concepto de *coherencia* en la medida en que dentro del texto (cualquiera que éste sea) hay una estructura a distintos niveles (macro y

micro) que hacen posible su lectura (interpretación) como un todo. Retomamos el principio de isotopía[1] planteado por Greimas: "...permanencia recurrente a lo largo del discurso de un mismo haz de categorías justificativas de una organización paradigmática".(Lozano, 1986, p. 30). Esto explica cómo la coherencia y la cohesión se basan en la existencia de redundancias, reiteración o repetición de elementos similares o compatibles.

Lectura del Texto Literario

La comunicación literaria es un proceso complejo entre organismo emisor y organismo receptor (no como una simple transmisión de sentidos), donde se actualizan códigos lingüisticos, psicológicos y culturales que obligan al OE a *marcarlos* (establecer las marcas) y al OR *inferir* las marcas (proceso de semiotización), *reconocerlas y evaluarlas*. Ya que el OE y el OR no comparten la misma situación contextual de comunicación, obliga a establecer los modelos de la emisión y la recepción que describan ambos organismos.

La producción del discurso en OE parte de un primer estado motivacional en el sentido en que OE *sabe, cree,* que OR *no sabe* o *no le interesa*; en un segundo momento, OE debe querer, desear, esperar que a OR le interese. Estas dos modalidades caracterizan la comunicación en presencia o en ausencia; la segunda de ellas es el caso de la comunicación literaria (salvo en la poesía oral). Para que se produzca el encuentro entre OE y OR es necesario que compartan:

a) El mismo código lingüístico.

b) El conocimiento del mundo que completará la información semántica del código lingüístico.

c) El reconocimiento de códigos estéticos, lo que lleva a la reactualización del saber acumulado en la memoria de ambos organismos.

Aspectos Cognitivos Lingüisticos y Culturales del Emisor y el Receptor

Si hablamos de OE y OR y no solo de receptor y emisor es porque no estamos analizando las condiciones extratextuales, sino que nos hemos situado dentro de la organización textual y OE y OR se convierten en principios de dicha organización; es decir no como los "agentes", "sujetos" reales del fenómeno comunicativo literario.

Para Eco la producción de signos se realiza a partir de las siguientes etapas:

1 "La isotopía es una propiedad semántica del texto que permite destacar los planos homogéneos de significación y que se apoya sobre las redundancias y reiteración en varios segmentos textuales de algunos elementos semánticos idénticos: estos últimos constituyen una base sobre la cual se insertan las significaciones particulares de cada segmento del texto sin que su especificidad comporte ni dispersión ni inconciliabilidad de los diversos sentidos".(Lozano, 1986, p.30)

1) "...la información suministrada por el ambiente cultural es seleccionada por el sistema perceptivo (OE)

2) "...la información seleccionada por el sistema perceptivo se proyecta sobre una representación semántica (conceptual);

3) "...esta representación semántica se proyecta sobre un conjunto de técnicas expresivas ya codificadas, o

4) "...se proyecta sobre reglas de transformación que permiten, a partir de una representación semántica, generar una estructura sobre la base de la similaridad". (Mignolo, 1978, p. 279). Mignolo, por su parte, establece que el OE elabora un "programa" en interacción con su medio a partir de un plan que consta de cuatro etapas con base en un discurso de referencia, el *programa* sería el estado inicial y en él se constituirían las posibilidades de trazar el plan, cuyas etapas se ubican a dos niveles, de las que las dos primeras no entran estrictamente en la producción literaria, sino que son compartidas por las EV no semiotizadas; mientras que las dos siguientes corresponden al campo específico de la literatura. En aquéllas,

a) existe el manejo de una lengua, la competencia literaria y la ubicación sociocultural en que se encuentra OE.

b) Se localizan las motivaciones de OE para producir un discurso.

A partir de c) la elección de la forma discursiva de acuerdo con las condiciones culturales "...involucra una evaluación de la situación de comunicación que condicionan las modalidades del *querer* y del *desear*". (Mignolo, 1987, p. 297).

En la cuarta etapa encontramos; el "Plan particular":

a) estructura de base (conceptual) del discurso,

b) proposiciones (enunciados, párrafos) que verbalizan la estructura conceptual de base: acciones, agentes, descripciones, etc.,

c) inserción léxica y manifestación microestructural (conexión entre enunciados),

d) manifestación concreta de signos: "Obra literaria". (Mignolo 1978, p. 297).

En cuanto al OR es el encargado de otorgar coherencia semántica al discurso a partir de la organización de los datos extraídos del conjunto total de enunciados del discurso.

En el proceso de recepción "...es necesario pasar primero por la *linealidad* del discurso para llegar a la categorización y la conceptualización". (Mignolo, 1978, p. 299)

Esto se consigue por medio de un proceso que va desde la información de que dispone OR, culturalmente, en otras palabras su competencia, pasando por los momentos de reconocimiento de reglas lingüísticas (frásticas, discursivas), la organización de la información ayudado por la memoria de experiencias similares previás, llegando aquí al proceso de conceptualización, que lo obliga a recurrir a técnicas expresivas vigentes en la organización cultural, para decidir sobre la mantención o el cambio de esas pautas que lo llevan a interpretar un texto como literario.

Ahora bien, para llegar a conceptualizar, OR debe realizar una serie de operaciones tales como: identificación, diferenciación, clasificación y categorización. A éstas se añade una más, la de *invención,* en la que OR inventa descripciones funcionales del universo. De modo que ambos organismos comparten la etapa de categorización de modo distinto: OE *semiotiza* la información y OR *inventa* su interpretación.

En el caso de OR sería un "lector" que puede "...procesar la información de un texto (o de un discurso) sin tener necesariamente en cuenta una clasificación específica de éste (ej. literario): puede así leer un relato por su interés "humano". Llegar a tomarlo en su calidad de *literario* implica que el organismo receptor ha incorporado ciertas reglas de lectura (para lo cual se requiere el entrenamiento), y un orden de valores que le permiten proyectar, en un cúmulo de información verbal, un orden jerárquico que distingue y distribuye la información verbal en *clases de discurso.* (Mignolo, 1978, p. 293).

Pasos para el análisis (lectura de textos literarios)

La obra literaria es un lugar de encuentro entre OE y OR, si OR puede interpretar el discurso de OE es porque posee la capacidad generativa para aplicar reglas de semiotización sobre el conjunto de estímulos verbales, con el antecedente de contar con un desarrollo del sistema perceptivo y una puesta en práctica del sistema ejecutor.

Ambos sistemas llevan a procesar información en dos niveles: micro y macroestructuralmente. En otras palabras, comprensión lineal y comprensión global.

Comprensión lineal

En este nivel OR necesita reconocer códigos gráficos, *organizarlos, categorizarlos e interpretarlos.*

Pasos

1) Lectura general. Obtención del tema o el argumento.

2) Reconocimiento de la organización tipográfica: verso, prosa, capítulos, etc.

3) Reconocimiento de voces desconocidas (cotidianas, vulgarismos, lunfardismos, etc.)

4) Reconocimiento de formas morfo-sintácticas diferentes de las de uso cotidiano:

(adjetivación, sustantivación, alteración del orden habitual de las partes de la oración, funciones sintácticas elididas o reiteradas, recurrencias, etc.)

Comprensión global

En esta etapa se entra a formas complejas de procesamiento de la información: reconocimiento de las estructuras verbales semiotizadas a partir de los procedimientos de reiteración, paráfrasis y co-referencia, que le dan *cohesión* al texto más la coherencia que el lector identifica en las *marcas* que caracterizan al texto como literario.

1) Nivel pragmático a través de:

1.1. Ubicación de los géneros.

1.2. Detección de la coherencia por medio de la sintaxis analizada en la lectura lineal semiotizada.

1.3. Aplicación de la teoría del texto literario que proporciona la metalengua. Es decir, reconocer los modelos conceptuales que la cultura ofrece como formas de identificación en cada etapa sociohistórica.

2) Nivel semántico

Se encuentra presente tanto en la comprensión lineal como global pero a diferente grado de profundidad.

2.1. Recomposición global del texto (comprensión textual), retomando de la lectura lineal los elementos marcados literariamente; y del nivel pragmático, la *coherencia*.

2.2. *Invención* del sentido manifiesto en el texto, nuevamente a partir del aspecto lineal, pero agregando la competencia literaria de OR que le permite distinguir la ficcionalidad como la marca de literariedad de un discurso, configuración de un sistema co-refencial en el interior: del texto[2]

2.3.

2 "...la configuración particular de un texto que adopte la convención de ficcionalidad y las normas de literariedad, será comprensible y explicable en relación a ellas. Por medio de la primera podemos comprender la imagen de la situación comunicativa en términos de semantización de situaciones comunicativas reales. (...) En lo que respecta a las normas de literariedad, la semantización otorga un carácter particular a cada uno de los niveles.
De estos dos principios se deriva que la conformidad a la convención de ficcionalidad no sólo permitirá estructurar el texto en relación a los conceptos de literatura sino también a diversos espacios de reconocimiento". (Mignolo, 1986, p.243).

Reinvención del texto (sentido textual) derivado de la personalidad de OR que pone en juego el conocimiento de otros textos, teorías, su visión del mundo.

En síntesis, siguiendo a Walter Mignolo, "...la interpretación se realiza sobre ocurrencias. Las teorías (...) son teorías de la lengua: la interpretación (lectura) es siempre interpretación del "habla", las teorías se formulan sobre *regularidades;* la interpretación sobre *particularidades*." (Mignolo, 1986, p. 215).

BIBLIOGRAFIA

Benveniste, Emile. "El aparato formal de la enunciación" en *Problemas de lingüística general* II, México, Siglo XXI, 1980.

Bertrand, D. y otros. *Sentido y significación*. México, Editorial Premiá, 1987.

Dijk, Teun A. *Texto y contexto*, Madrid, Editorial Cátedra, 1980.

-*Estructuras y funciones del discurso*. México, Siglo XXI, 1984.

Lozano, Jorge y otros. *Análisis del discurso*. Madrid, Editorial Cátedra, 1986.

Marchese, Angelo. *Metodi e prove strutturali*. Milano, G. Principato, 1974.

Mignolo, Walter. *Elementos para una teoría del texto literario*. Barcelona, Editorial Crítica, 1978

-*Teoría del texto e interpretación de textos*. México, UNAM.

-*Textos, Modelos y Metáforas*. Xalapa, CIL-L, Universidad Veracruzana, 1984.

Pavón, Alfredo. El universo del relato literario. México, Editorial Universidad Autónoma de Chiapas, 1984.

Perus, Françoise. *Literatura y sociedad en América Latina: el modernismo*. México, Siglo XXI, 1980.

Reis, Carlos. *Fundamentos y técnicas del análisis literario*. Madrid, Gredos, 1981.

LAS MARCAS DEL CUERPO EN LA ESCRITURA: UN ESTUDIO PSICOANALITICO DEL ESTILO NARRATIVO*

Didier Anzieu **

Crítica de la interpretación psicoanalítica tradicional de las obras de arte

En Freud y sus sucesores, el estudio psicoanalítico de las producciones artísticas está a menudo limitado a detectar el fantasma que se supone el organizador inconsciente de esta producción. Gastón Bachelard ha resumido bien esta perspectiva expresando que la razón por la cual una obra literaria nos conmueve es que ella está construida alrededor de un complejo. Yo añado, que mientras más infantil sea la literatura (o se pretenda tal cosa: por ejemplo los *Cuentos* de Perrault) o la narración sea más figurativa (por ejemplo la tirilla cómica en el límite sin títulos), el fantasma tiende a aparecer ahí de modo exagerado o con una saturación elevada. La crítica psicoanalítica hasta aquí ha consistido, principalmente, en poner en relación el fantasma organizador de la obra con lo que la biografía del autor -los documentos personales

* Anzieu, Didier. "Les traces du corps dans l'ecriture: une etude psychanalytique du style narratif" en *Psychanalyse et langage*, Paris, Dunod, 1977, pp.172-187.
Traducción: Georgina Trigos y Ana Ester Eguinoa, Universidad Veracruzana.

** Didier Anzieu (Melun, Francia, 8 de julio de 1923) ha dado clases de psicología clínica en la Universidad de Estrasburgo y actualmente es profesor en la Universidad de París X, Nanterre. Tiene el cargo de vicepresidente de la Asociación Psicoanalítica de Francia y es miembro del Consejo de Redacción de la *Nouvelle Revue de Psychoanalyse*. Es autor de numerosos ensayos y libros sobre el pensamiento de Freud, psicoanálisis grupal y el proceso de creación, entre los cuales destacan *Le psychodrame analytique chez' l'enfant et l'adolescent* (1979); *Les methodes projectives* (1983); *La dynamique des groupes retreints* (1985); *Le travail psichoanalytique dans les groupes* (1972); *Psychoanalyse du génie créauteur* (1974); *Le groupe et l'inconscient* (1975); *Contes a rebours* (1975); *Psychoanalyse et langage* (1977); *Crise, rupture et dépassement* (1979); *Le Moi-Peau* (1985); *L' autoanalise de Freud et la découverte de la psychoanalyse (1975)*; *Une peau pour les pensées* (1986) y *Le corps et le code* (1971). (Estos datos se tomaron de la revista *Plural* No. 208, enero de 1989).

que él ha dejado, cartas, diarios íntimos, autobiografía, completados con la confidencia de sus allegados- deja suponer de sus fantasmas personales inconscientes. Esto se ha hecho en muchas ocasiones y tal vez se practique todavía por parte de un crítico desprovisto de experiencia personal del psicoanálisis o incluso por un estudiante de letras, poco experimentado. El problema previo está poco tratado, el de saber, con las pruebas en la mano, si en un creador, los mismos fantasmas operan en su vida y en su obra (lo que parece suceder algunas veces) o si su obra está construida a partir de una región de su vida psíquica, marginal con relación a sus otras actividades -afectos, oficio eventual, vida social- (lo que parece ser el caso más generalizado). Una vida está hecha de realidades cotidianas y excepcionales. La obra, que pone en escena la existencia cotidiana o los acontecimientos excepcionales, proviene de otra parte: inventa una representabilidad para un sector de la realidad psíquica del autor -y del lector que se encuentra desprovisto, como lo muestra Ehrenzweig en su libro sobre *L'ordre caché de l'art* (1967). Articula, en estado de vigilia y por un acto creador, las transformaciones que, en la noche, el preconsciente realiza espontáneamente sobre los pensamientos latentes del sueño: desplazamiento de intensidad de las imágenes y de los afectos, transferencia de las significaciones, figuración, dramatización. No se puede confundir el contenido manifiesto y la génesis, el producto y los procesos de la producción.

Hay una segunda tarea que la crítica psicoanalítica ha descuidado pero que Luicien Goldman había sospechado: poner en relación el fantasma organizador de la obra con los fantasmas del público e intentar comprender por qué tal obra conmueve en ese momento al público. Espero poder escribir algún día desde esta perspectiva, un análisis de las novelas y del teatro de Samuel Beckett: ¿por qué nuestra época se reconoce de manera ejemplar o privilegiada en esta obra? Además me pregunto si la respuesta sería investigar del lado del fantasma o, más bien del de los niveles discordantes en la estructuración del Yo, fallas en el desarrollo del Ello, un funcionamiento psíquico de tipo esquizoide (en el sentido de Fairbairn y de Melaine Klein) y una imagen, acentuada por la civilización industrial, de un cuerpo deshecho, de un hombre máquina.

Los autores casi no aceptan, en general, la interpretación psicoanalítica de sus obras y yo creí, durante largo tiempo, que se defendían de la amenaza de ser puestos en evidencia. Posteriormente, me convertí en autor yo mismo, quiero decir en escritor modesto pero publicado y encontré muy desagradable oir decir a mis amigos o a mis colegas que habían leído mis *Contes a rebours* (1975): "Encuentro allí tus fantasmas en perfecto estado de conservación, tal como aprendí a conocerlos cuando comencé a trabajar contigo hace veinte años", o: "Qué valor (mi interlocutor quería decir en efecto: 'Qué imprudencia') entregar así tus fantasmas de psicoanalista a tus pacientes". Sobre mis fantasmas, la larga experiencia que tengo del psicoanálisis sobre mi mismo y los otros me enseñó lo suficiente para que pueda reconocerlos en el momento en que la inspiración acababa de dictarme un cuento, lo que me sorprendió con angustia, o con júbilo. Yo escribía, dejando a un lado todo lo demás, al filo de este

dictado, cuidando suspender la censura interior, tan pronta a deshacer lo que se crea en mí, murmurando: "Esto es malo", o lo que es lo mismo: "Eres tú"; y yo me permitía solamente un pensamiento en filigrana, del género: "Es sin duda tu exceso fantasmático lo que descubres y enmascaras. Estos son los fantasmas que te habitan pero también de los que finges ser huésped y con los cuales juegas, como lo hacen no importa cual imaginación, no importa cual escritor".

Intentemos ocuparnos con el menor efecto posible de estilo y digamos, para ceñir lo más de cerca la descripción del proceso, que en el escenario interior, generalmente visual, en el cual las imágenes se proyectan en mí como por un caleidoscopio o un takitoscopio, yo trataba de hacer corresponder una escritura. Y de esta escritura, demasiado ausente de lectores a mi gusto, me han hablado siempre, salvo mi editor cuando me anunció que la escritura de mis cuentos lo decidió a publicarlos.

Comprendo mejor la actitud de los autores frente a las explicaciones psicoanalíticas. No es resistencia inconsciente a la interpretación; es la legítima reticencia de quien ya no reconoce lo que ha hecho en lo que se le dice de ello. Su obra es por una parte eminentemente personal, sólo él la ha podido hacer. Por otra parte es singular, porque no se parece a ninguna otra, aunque esté salpicada de parentescos reconocidos o improvisados. He aquí que esta doble individualidad, que hace que su obra sea una obra, se encuentre reactualizada, reducida, disminuida, rebajada a cualquier cosa de lo general, que seguramente se encuentre en ella, el fantasma, en lo que tiene de trivial y de común. Sus fantasmas los comparte con muchos, no con todos y esto le atrae dos categorías de lectores, aquéllos que encuentran lo suyo en él y aquellos que descubren en la obra la existencia de una vida secreta diferente. ¿Habríamos vuelto a Aristóteles al afirmar que "sólo hay ciencia de lo general"? El fantasma es el mínimo común múltiplo en gran número de hombres y ¿desalojarlo sería lo que el psicoanálisis aplicado al arte se asignaría como tarea erudita? Mala suerte: el estatuto propio de la obra de arte, que la distingue del objeto fabricado, anónimo y reproducible con un número indefinido de ejemplares, y que la aproxima a esta identidad propia de la persona humana, este estatuto de originalidad es lo desconocido.

Por lo tanto, la eficacia del psicoanálisis como tratamiento proviene de lo que opera sobre un sujeto humano en su especificidad. Nosotros identificamos nuestros pacientes no tanto por su categoría gnoseológica o sus "complejos" sino por su historia singular, su manera de ser con nosotros, el estilo de sus palabras, la gama de estilos más bien, ya que un paciente no tiene forzosamente el mismo estilo cuando sueña, cuando comenta sus sueños, cuando nos habla de nosotros o cuando nos informa de los acontecimientos de su existencia.

Existe una respuesta a esta objeción: el trabajo de estilo y de la composición se movería entre la conciencia y la preconciencia; lo que sería la ocupación no de los procesos psíquicos primarios, sino de elaboración secundaria. Es cierto que todo autor efectúa un trabajo de este tipo, es verdad también que cualquier otro podría hacerlo en su lugar, un lector de su editorial, la secretaria que descifra sus manuscritos, o los amigos a los cuales somete su primera versión y colaboran llegado el caso.

Pero seamos respetuosos del modelo metapsicológico del sueño. La creación como el sueño es, en primer lugar, la transformación de un contenido latente en un contenido manifiesto, es decir, de datos inconscientes a datos preconscientes, transformación que hace de un fantasma banal un sueño singular, un texto original. Durante la inspiración, que es visión diurna y que a veces también visita al autor bajo la forma de sueños nocturnos, ocurre que la frase se ofrece ya hecha, completa, forma y contenido, estilo y fantasma, imagen y palabra, y esta frase llama a la siguiente, con un sentimiento de una necesidad doble, fonemática y semántica, por lo cual se verifica esta doble articulación de la cual el lingüista Martinet ha hecho el rasgo específico de las lenguas humanas naturales. Un encadenamiento de significantes, es decir, de sonidos se ofrece a mi percepción al mismo tiempo que una cadena de significados. El relato -aclaro que me refiero sólo a la literatura narrativa y que no hablaré de los otros dos grandes modos literarios, el modo poético y el modo didáctico-, en el relato, pues, el ritmo, las asonancias, la cadencia, los volúmenes, los cortes, es decir, las características formales acompañan incluso la emergencia del sentido, la preceden en el aparato psíquico del autor. Numerosos autores han subrayado la importancia decisiva, en su creación, del *incipt es* decir en la primera frase que contiene, anuncia, nombra la obra que sigue.

El fantasma, es el contenido latente de la obra, es lo que le asegura su alcance general. Su forma es lo que tiene de individual y, por forma, entiendo tres cosas: el estilo, la elección de un género o más bien la combinación particular de los géneros ya que una obra se ajusta raramente a un género único, y por último, la composición o estructura de conjunto. No es lo que Buffon quiere decir al enunciar: "El estilo, es el hombre", excepto que habría sido más riguroso al escribir: "El estilo, es la persona". Y yo agrego: el estilo es el preconsciente individual. Los especialistas en estilística lo han formulado a su manera; el estilo, según ellos, es un lenguaje personal basado en la lengua común, lo definen como desviación con relación a la norma. Así el estilo es una forma de situarse en oposición.

Hay, en todo estilo, muerte, individuación y, en el límite negación a comunicar por medio de los códigos semióticos en vigor, se encuentra la fascinación mallarmeniana por la página blanca o el refugio narcisista en pulir la caligrafía o la tipografía. Paul Valéry habia sentido lo esencial cuando, en el poema didáctico del *Cementerio Marino*, apuntaba:

> "¿Dónde están de los muertos las frases familiares,
> El arte personal, las almas singulares?
> La larva hila donde se formaban las lágrimas"

Un autor busca y algunas veces obtiene, una provisoria inmortalidad, menos por sus fantasmas que por su estilo.

El conflicto del Superyo - Yo ideal en el estilo

Los psicoanalistas neoyorquinos que, a la manera de Edelheit, han estudiado el lenguaje desde la perspectiva de la *Ego-Psychology*, han subrayado, de acuerdo con Freud, el paralelismo de la constitución del Superyo y la adquisición del lenguaje. La lengua es un código abstracto, impuesto desde fuera, que trasciende los individuos que la utilizan. La posesión de este código abre la posibilidad de comunicar con todos aquellos que hablan la misma lengua humana natural, haciendo depender por completo esta posibilidad de una sumisión a las reglas comunes -lo que en Francia Piera Aulagnier Castoriades (1975) ha descrito como "violencia de la interpretación" (hubiera sido más acertado al escribir: violencia de la semiotización). La adquisición de la palabra durante el segundo año de vida supone la existencia de un Superyo que no sea ni el heredero más tardío del Complejo de Edipo que Freud describió, ni el núcleo del sadismo precoz que Melanie Klein postuló. A su vez el ejercicio exitoso de la palabra afirma la instancia de un Superyo regulador.

Para que un relato sea comunicable, es necesario que el locutor hable la misma lengua que sus oyentes. Pero para hacerles entender lo que íntimamente quiere expresar, experimenta la necesidad de decirlo a su manera. Si se le comprende demasiado bien, corre el riesgo de caer en el anonimato. Si permanece muy subjetivo, corre el riesgo de ser incomprendido. Sin relacionarlo con el empleo de la palabra, Winnicott (1963) ha notado este doble movimiento antagonista en el niño, de hacerse comprender y permanecer impenetrado. Una conclusión se impone: en términos dinámico-tópicos la dialéctica del estilo revela un conflicto intersistémico entre el Superyo, que demanda ajustarse a las normas comunes, y el Yo ideal, que afirma el valor individual y narcisístico de la persona. La novela de Emile Ajar, *La vie devant soi*, premio Goncourt 1975, ilustra esta dialéctica. Momo, el joven héroe, entre los 10 y 15 años de edad, educado por una anciana prostituta en un barrio poblado de inmigrantes y de desviados, aprende el francés tal como lo hablan los judíos y los árabes de estos medios. Las palabras que el autor le atribuye y cuyo contenido expresa la madurez, la desconfianza, la astucia de la niñez, obedecen en cuanto a las formas, a las reglas comunes, aquellas del francés hablado popular (y no a las del lenguaje infantil). Por el contrario, el relato que hace el autor de la historia de Momo y de su madre adoptiva a la cual lo ata una relación de tipo fusional, abunda en invenciones sintácticas que, no solamente crean un clíma de tristeza y de humor, sino representan demasiado bien el inconformismo y la creatividad de Momo. Estas invenciones aparecen en el contenido de lo que él hace y en la forma del relato en tercera persona de lo que le sucede. Desaparecen en el relato de lo que él dice, es decir en el texto en primera persona. Aquí, la marginalidad del estilo del relato duplica la marginación del personaje principal de la historia. Tal duplicidad era asombrosa ya en la primera novela de Ajar, *Gros Calin* (1974), dónde el héroe, un soltero de treinta años sellado por la pobreza fantasmática y afectiva, vive en compañía de un pitón que lo aprieta, si puedo decirlo, en sus brazos y donde el estilo, a semejanza del objeto amado,

ondula, sepentea, se esconde, se hilvana, se desenrrolla y se encierra en sí mismo. Ajar, por desviación una y otra vez recomenzada del léxico y de la sintaxis (pero con un respeto, pareciera constante en la gramática) suministra al lector una comprensión de Momo más viva y más directa que si la narración se hubiera ajustado a un empleo clásico o corriente de la lengua. Comunicar por el rodeo de un código (Superyo) y comunicar directamente sobre el modo de la participación fusional (Yo ideal) encuentra de este modo una combinación singular en las particularidades propias de cada estilo.

Las relaciones del estilo y del fantasma; el ejemplo de Robbe-Grillet

La relación del relato con la historia, dicho de otro modo, del estilo con el fantasma, conoce otras posibilidades que la de la duplicación utilizada por Ajar y es una lástima que los psicoanalistas no la hayan explorado sistemáticamente, sobre todo en nuestra época en que la crítica literaria y la lingüística han hecho progresar el conocimiento de las estructuras formales del relato. En un artículo anterior sobre *Le discours de' l'obsessionnel dans les romans* de Robbe-Grillet, publicado en *Les Tempes modernes* en octubre de 1965, hice un inventario de las características del estilo y de la composición en este autor: falsa estructuración, desplazamiento, minuciosidad, desdoblamiento, impersonalidad, fijación, perfeccionismo, pensamiento en laberinto. Me ha sido fácil mostrar que se trataba de la transposición literaria de mecanismos de defensa obsesivos. "El estilo expresa las defensas, mientras que la intriga es la transposición del fantasma. El estilo tiene por función alejar de la intriga la atención del lector, lo mismo que las defensas tienen por fin alejar la conciencia del fantasma". El fantasma aquí es el temor aterrador de que el amor sea mortífero. "Las novelas de Robbe-Grillet reproducen el discurso interior del obsesivo".

A partir de esta recepción y de la comprensión psicoanalítica del discurso sostenido por el narrador novelesco, yo había sido inducido a enfrentar la teoría del objeto puesta en evidencia por Robbe-Grillet y gustosamente aprobada por los adeptos de la *Nouveau Roman* así como por la mayor parte de los comentaristas. "Al hacernos creer, después de una lectura rápida, que no hay intriga, que los objetos descritos no están investidos de un deseo humano, que los acontecimientos narrados son insignificantes, el narrador de la novela ha logrado su propósito, que es desviar nuestra atención del drama, restar significación a los acontecimientos, imponernos su visión de las cosas como imparcial, como desprovista de toda subjetividad, como estrictamente impersonal y objetiva.

"En efecto el drama corre bajo este entretenimiento, estas tachaduras, esta objetividad aparente, y nos impresiona cada vez más intensamente a medida que la lectura avanza, pero este drama no es, no puede, no debe jamás ser dicho. Estos objetos, la mayoría desprovistos de importancia, estos acontecimientos modestos, los más tenues, ninguno está ahí por una casualidad sin intención, por una pura contingencia factual, ni por una preocupación estética de poner un decorado, de esbozar un personaje, amueblar un vacío, asegurar las transiciones. Todos, sin excepción, tienen

un sentido para el héroe o el narrador de la novela. Su convergencia, su insistencia gritan este sentido pero lo gritan de un modo mudo; este sentido tan gritado es un grito ahogado, contenido. Y para estar seguro que este largo grito no hable, el narrador nos muestra todos estos objetos separados, desparramados, en desorden, estudiados bajo mil ángulos diferentes, a fin de que al lector se le escape el sentido que surgiría de su reunión. Nos hace creer que los muestra tal como los ve, porque están ahí, y no porque sean el soporte de su fantasma; he aquí la certeza que nos hace compatir, de la cual se esfuerza en hacer la demostración o más bien la mostración.

"En estas novelas sin intriga y donde no habría más que objetos puros, nos ha mostrado lo vivido de lo que Bouvet ha llamado la relación a distancia con el objeto. El mundo real del obsesivo está completamente infiltrado de su fantasma; el fantasma no está más en su espíritu, que vuelve a ser así inocente; está en las cosas y las cosas lo esconden...: éste no es mi fantasma, nos dice el obsesivo, es la realidad. Las novelas de Robbe-Grillet muestran el fantasma, pero bajo una forma *ausente*. Ellos son el despliegue del mundo tal como quiere hacérnoslo ver el héroe o un narrador obsesivo. La originalidad de Robbe-Grillet es la de poner al lector en una nueva posición con relación a la novela. El lector se convierte en el interlocutor del héroe o del narrador. El narrador intenta hacer entrar al lector, por el relato que él cuenta, en el juego de su neurosis".

"El lector acaba su lectura convencido de que no tiene nada que comprender, que esto es la *nueva novela*. El narrador ha ganado: el lector no ha visto nada de lo que el narrador quería disimular, habiendo dispersado cada peón necesario para la reconstitución del drama secreto. El narrador por su parte, está angustiado ya que toda su historia es transparente y se siente perdido cuando se la adivina; entonces él enloquece, multiplica los desvíos, las falsas pistas, enreda la cronología, invierte el pasado y el futuro, lo real y lo imaginado, las representaciones mentales de un personaje con la de otros personajes".

El estilo como marco espacio-temporal subjetivo

Partamos del ejemplo de un *incipit*, para lo cual disponemos de un análisis literario profundo publicado por Serge Dubrovsky en el anexo de su estudio sobre Proust bellamente titulado *La Place de la madeleine* (1975). Se trata de la primera oración de *A la recherche du temps perdu*: "Durante mucho tiempo me acosté a buena hora" [1]. Sobre el plano del contenido condensa y anuncia la historia cuyas entregas sucesivas de la obra van a efectuar el relato: niño, el narrador se acostaba a buena hora, sufre de asma y de insomnio, acechaba la llegada de su madre para poder dormirse: ahora, vela la noche para escribir, revive el recuerdo de las personas que

1 "Longtemps, je me suis couché de bonneheure"

ha conocido y amado pero que los han amado insuficientemente a su vez, se reune con su "pasado"[2] (tal es en efecto el tiempo de esta frase) y en fin con su madre. Pero este *incipit* es muy importante también sobre el plano de la forma. Es una oración en primera persona, que introduce un narrador, mientras que en *Jean Vinteuil*, esta repetición general, inacabada y no publicada por Proust, de la *Recherche*, había sido escrita en tercera persona. Es el tono de una voz interior, de una confidencia simple y breve, mientras que el estilo proustiano va ulteriormente a mostrar la complejidad y la longitud de sus rodeos (como una respiración que no llega a retomarse). Esta oración igualmente da la impresión de estilo hablado, mientras que ordinariamente no se habla como se escribe: en este sentido la frase es ya sumamente literaria. En efecto cualquiera que no fuera escritor escribiría sin duda: "durante mucho tiempo yo me acostaba a buena hora" y aquel que hablara realmente, en lugar de escribir haciendo parecer que habla, diría algo como: "Me acostaba temprano cuando era niño e incluso mucho tiempo después". Es una oración en pasado, que anuncia el carácter literario del relato proustiano, por oposición al presente o *passé simple*[3] que son los tiempos del relato, propio de la novela tradicional, de los encadenamientos de acontecimientos. Es incluso, detalle que escapó a Doubrovsky, un decasílabo en el que el ritmo está netamente marcado por la cesura media y por la similitud de cada hemistiquio (dos pies seguidos de tres pies), ya que la prosa narrativa puede y sabe utilizar los procedimientos de evocación oral vocal propios de la poesía y, si Proust los emplea contrariamente a Chateubriand por ejemplo, de modo disminuído en su extensa novela, es por otra parte menos insignificante que su *incipit* sea un verso: evocador nostálgico de la reunión directa, en el adormecimiento, de la madre con la voz que señala su presencia, anunciador de la inversión en su contrario que afectará el relato por venir (es decir la forma) al mismo tiempo que la historia (es decir el contenido), la escritura permite al escritor la reunión indirecta de los recuerdos de su madre, desaparecida por el rodeo y la decadencia de periodos interminables, enredados y arrítmicos. Es en fin, otro elemento que la crítica no ha notado, compuesto de un verbo pronominal o, más exactamente, reflexivo (acostarse) -marca narcisística por la reflexión del sujeto sobre sí mismo-, encadenado entre dos expresiones adverbiales de tiempo, la primera ("mucho tiempo") que denota la longitud de la duración, la segunda ("a buena hora") denota un momento de ruptura en la duración: el simple estilo de esta oración propone así al lector una figuración formal de lo que va a constituir el contenido temático entero de *A la recherche du temps perdu*, el debate de un objeto narcisísticamente frágil, tomado entre la huída del tiempo que transcurre y separa, y el encuentro de los instantes "a buena hora". Así

2 El original en francés dice: "Longtemps, je me *suis couché* de bonne heure", utilizando el *passé composé* para expresar una acción que se realizó en el pasado pero que ha tenido alguna duración. En español equivale a copretérito (o imperfecto: me acostaba) o bien a pretérito (me acosté). En muchas ocasiones el *passé composé* francés se traduce al español como un pasado indefinido (N de T).

3 La conjugación española no establece diferencia alguna en los tiempos gramaticales en la expresión oral y la escrita como ocurre con el francés en el que el *passé simple* se utiliza únicamente para expresarse por escrito (N de T).

la doble articulación, fonemática y sintáctica, de esta oración inicial inscribe en la escritura misma las sensaciones corporales, los afectos y las representaciones mentales del niño suspendido por la ausencia-presencia de su madre que lo abraza y le habla.

Que el estilo contribuye a constituir el tiempo de la obra es particularmente demostrativo en Proust. Consagra su novela muy larga al tiempo subjetivo sin cesar perdido y reencontrado a lo largo de una vida humana individual, ella misma entrelazada a los cursos de otras vidas, figuras emergentes sobre el fondo de una evolución social que afecta a la aristocracia y a la alta burguesía en Francia a fines del XIX y principios del XX. El tiempo de la conciencia, tiempo interindividual, tiempo de la historia: el primero es expresado por el estilo, el último por la composición. En Freud por el contrario, quien comienza a escribir textos originales al mismo tiempo que Proust, pero que publica desde 1899 *La interpretación de los sueños*, al menos para esta obra príncipe, el tiempo inminentemente individual del autoanálisis se expresa por la composición (que estudié ampliamente en mi obra sobre el *Autoanalyse de Freud*, 1975 a. t. 2, pp.589-663), mientras que el estilo, esencialmente didáctico, muestra este tiempo abstracto en el cual Freud hace circular la génesis teórica del aparato psíquico considerado en su realidad general. Es decir, el relato: no es contar un acontecimiento, sino mostrar el ritmo, la velocidad, la lentitud, los artificios, los recortes, los estallidos con los cuales un acontecimiento (exterior o interior) se vive, o se vuelve a vivir, por una o por muchas conciencias.

Que el análisis del *incipit* proustiano conduzca a observaciones sobre el narcisismo del narrador (y probablemente del autor) no tiene nada de asombroso. Nada más que el tiempo -y el espacio- vivido que no se conecta con el narcisismo. El estilo es una ocupación que atañe a los límites (y la incertidumbre sobre los límites) del Ello, los niveles de estructuración del Yo y sus fallas, sus engaños por los cuales el Yo busca fascinar la conciencia. Incluso si la meta reconocida de la obra es bosquejar el cuadro de una era histórica enmarcada en un área geográfica, el estilo introduce un marco espacio-temporal singular en el cual la diferencia más o menos grande con el cuadro común va a solicitar del lector encontrar su propio lugar en esta obra, por lo menos hacerlo huir si tiene la impresión de ser una persona desplazada o, a la inversa, no poder más que fundirse en el anonimato de una muchedumbre uniforme. Muy pronto, por otra parte, este tiempo y este espacio subjetivo de narcisimo que todo creador re-individualiza, tienden a desviarse de la singularidad para instaurar una escuela, un academicismo y, ya en el creador, una imitación de sí mismo, es decir un cuadro "objetivo". Una historia del surrealismo o del *Noveau Roman*, merecería ser escrita desde esta perspectiva.

El estilo crea también un espacio, voy a volver sobre esto. Subrayamos que la sensibilidad al espacio o al tiempo varía según los autores. A Proust, recreador del tiempo, se opondría por ejemplo un Henri Michaux, cuya obra está sobre todo consagrada a la exploración de los primeros espacios del Ello.

La recuperación del cuerpo en la escritura

Consideremos las diferencias entre literatura oral y literatura escrita.[4] El discurso oral, erigido en arte en la recitación de los aedos o los trovadores y en la declamación de los actores, proporciona un estilo a un texto que en general carece del mismo (a menos que no deba borrar el exceso como es el caso del teatro en verso). El estilo oral reside en las cualidades vocales, en las características de la elocución y en las señales innumerables de la comunicación no-verbal: gestos, mímicas, posturas. Estos diversos sistemas de comunicación infra-lingüística tienen en comun dos rasgos. En primer lugar, el cuerpo es el instrumento de la comunicación; esto es evidente en las comunicaciones no verbales; pero es verdad igualmente para el grito y más generalmente para la voz, en la emisión de la cual concurren casi todos los músculos del cuerpo. La escritura por el contrario necesita y sólo necesita el dominio por el pensamiento de un código semiótico abstracto y el domino para la corteza y para la mano de ciertos gestos precisos, aislados del resto del organismo. En el habla, la expresión es de naturaleza histeroide; por el contrario la escritura no pasa casi por el cuerpo; ella es semejante a un mecanismo obsesivo. En segundo lugar, la relación del signo con el referente en el estilo oral es una relación simbólica. Conviene definir con precisión este último término al cual lingüístas, críticos y psicoanalistas dan acepciones múltiples, incoherentes y finalmente desconcertantes. Para mi demostración, y de acuerdo con lo señalado por B. Gibello al principio de su aporte al presente texto,[5] me limitaré al sentido siguiente, que es estrictamente freudiano: un símbolo es un signo corporal o material que evoca, por semejanza o por contigüidad, la cosa significada. Por semejanza: es la onomatopeya, es la Cruz de San Andrés que anuncia al automovilista una intersección, son, Scherner lo aprendió de Freud, las casas vistas en los sueños que representan el cuerpo sexuado y sus partes. Por contigüidad, es el "*sumbulon*" griego, dos pedazos de una tablilla, partida a voluntad para servir de signo de reconocimiento, contraseña, a los poseedores de cada uno de los pedazos; es, en Morse, las dos letras H e I que quieren decir "yo río", porque "HI, hi", acompaña habitualmente la risa;[6] es el cuchicheo para expresar el secreto. Por el contrario, como Saussure lo ha anunciado antes que nadie, en el código de las lenguas naturales la relación del significante con el significado es arbitraria y convencional.

Puedo ahora regresar a la literatura narrativa escrita: el estilo (y también el género y la composición) constituye para el autor el conjunto de los procedimientos puramente lingüísticos gracias a los cuales serán producidos sobre el lector efectos análogos a aquellos que los símbolos infra-lingüísticos producen sobre el auditorio;

4 No puedo abordar aquí los problemas intermediarios que plantea la transcripción de los relatos orales por los evangelistas de todas confesiones, los etnógrafos, los lingüístas, los psicólogos, los escritores de magnetófono, los intérpretes profesionales, los secretarios parlamentarios, etc.

5 El artículo de D. Anzieu ha sido tomado de: AA.UU. *Psychanalyse et langage. Du corps a la parole.* Paris, Bordas, 1977.

6 En español la risa se representa con las letras J y A, JA,JA.

estos son pues, transportados a un nivel superior de simbolización, como tentativas de recuperar el funcionamiento del nivel elemental de aquélla.

El estudio sistemático de la simbolización y de la semiotización exigiría desde mi perspectiva, lo siguiente:

- un primer nivel, denominado por Hanna Segal, el de las ecuaciones simbólicas;
- un segundo nivel, aquél al que la hermeneútica freudiana de los sueños nos ha habitado, de los símbolos propiamente dichos;
- un tercer nivel, recurriendo a un sistema del lenguaje convencional y no muy simbólico y que es el de la lectura, es decir de una palabra centrada más sobre el código que sobre el cuerpo;
- un cuarto nivel, es el de la escritura, donde el código sólo es significante y donde lo vivido corporal, particularmente cinestésico y propioceptivo, del narrador no puede expresarse en una comunicación directa sino debe convertirse y expresarse indirectamente por los efectos del estilo;
- un quinto nivel, en fin, de acceso raro, el cual alcanzarán algunos grandes escritores, donde el estilo no registra únicamente la vida psíquica personal del narrador, sino donde éste imprime una personalidad particular a los personajes principales puestos en escena en el curso de la narración: éstos son entonces individualizados y diferenciados por el estilo de sus discursos y no solamente por su historia, sus acciones, su rol en la intriga.

Gérard Genette (*Figures* III, 1972) ilustró este último nivel con Proust. Demuestra que los Guermantes, Cottard, Charlus, Françoises, tienen: en primer lugar, sus tics del lenguaje, en segundo su tratamiento propio del vocabulario, y tercero un tipo particular de discurso. Sartre hacía sin duda alusión a esta complejidad cuando, en una de las entrevistas aparecidas en *Le Nouvel Observateur* (23-29 de junio de 1975), decía: "El estilo es primeramente una manera de decir tres o cuatro cosas en una". Veía ya una diferencia fundamental entre la escritura narrativa y la escritura filosófica -yo diría didáctica- donde conviene que una frase no diga más que una sola cosa.

Recuperar el cuerpo en la letra: el artificio propio del estilo. Tal es por otra parte uno de los resortes de la "ilusión narrativa", un relato es en efecto una ficción tan hábilmente dispuesta que proporciona al auditor, al lector la ilusión de una presencia real de los acontecimientos descritos.

El poder del estilo reside en lo que propongo llamar la ilusión simbólica. Genette (1972) habló en el mismo sentido de ilusión semántica. El niño que sueña despierto en cada adulto acepta con dificultad, después de haber crecido y aprendido a hablar según el código del lenguaje natural, lo arbitrario que une el significante al significado y conserva la nostalgia de los sistemas de comunicación infralingüísticos y la relación simbólica entre los signos y sus referentes. El estilo reintroduce el mensaje simbólico

en la lengua convencional por las técnicas tomadas en préstamo a ésta última: señala así el origen del sentido de las cosas.

De este modo, nadie se asombrará en absoluto de que los estilísticos y los teóricos estructuralistas de la lingüística hayan caracterizado el mensaje (o el habla o la actuación) por la metáfora y la metonimia, que corresponden en la lengua convencional a la semejanza y la contigüidad, fundamentales en la expresión simbólica. La ilusión simbólica, es el sueño de una lengua donde la palabra semejaría a la cosa o bien sería una parte constituyente de la misma. Expresa la perdurable nostalgia de un estado donde la madre que enseña a hablar se confundiría con la madre que ha procurado el placer de los cuidados corporales. Los cuentos de J.L. Borges apuntan a recrear ésta coincidencia, como intenté mostrar en mi estudio sobre *Le corps et le code* [7] (Anzieu, D. 1971). Los cuentos la recrean no sólo implícitamente por el estilo, sino por el tema explícito del relato: así el cartógrafo preocupado por hacer corresponder exactamente el mapa con el paisaje que Borges imagina había terminado por aplicar el primero sobre el segundo para reproducirlo mejor con todas sus configuraciones reales. La ilusión simbólica me parecía igualmente enfocada en esta oración notable, atribuida a diversos autores y que es, yo creo, de Víctor Hugo: "La forma es el fondo devuelto a la superficie".

El estilo es un producto del trabajo psíquico propio del preconsciente, trabajo que Freud, en el capítulo 7 de *La interpretación de los sueños (1900)*, definió sobre el ejemplo del sueño, como enfocado a revivir las representaciones (dramatización), a permutarlas (desplazamiento), a unirlas (condensación), a invertirlas (inversión en su contrario) para volverlas aptas para significar. El estilo funciona en relación con la escritura como la figuración simbólica con relación al sueño: permite alternar las dos censuras (entre el inconsciente y el preconsciente, entre el preconsciente y la conciencia), cumplir el deseo, inscribir en el texto las vivencias corporales. Algunas figuras de retórica -Ella Sharpe (1937) lo ha demostrado bien para la metáfora- sacan su fuerza de su referencia a las sensaciones o a una simbología corporal, retomadas al nivel del código lingüístico convencional.

¿Pero de qué cuerpo se trata? ¿Cuál es el espacio del estilo? Una primera oposición juega, en el interior de la obra, entre la recreación del espacio fusional o simbiótico que unirá la madre con el niño y el restablecimiento de la distancia adecuada (ni muy cerca ni muy lejos) para comunicar con el lector según las normas del código común. Una segunda oposición concierne a la estructura del cuerpo en juego en el estilo (y también en la composición): movilización unas veces de un cuerpo imaginario, objeto de inversión narcisista y pulsional, otras veces de esquemas de naturaleza sensorio-motrices experimentados en el funcionamiento del cuerpo real; de esto se deriva una tensión entre lo figurativo y lo operatorio, cuyas manifestaciones en el relato merecen un estudio, muy balbuceante aún para encontrar lugar aquí.

7 Artículo publicado en *Plural*, 208, de enero de 1989 bajo el título "El cuerpo y el código en los cuentos de Jorge Luis Borges",pp.20-40.

Las estructuras preconscientes del relato

Existe un estrecho parentesco entre los procesos intra-psíquicos que sirven a lo que Freud ha llamado la dramatización del sueño y los procedimientos estilísticos que vienen a producir la ilusión narrativa. Escribir el relato de una escena en presente narrativo (o pasar bruscamente del presente intemporal o ético -a aquel de los enunciados universales, de las verdades generales- al presente narrativo) da al lector la impresión de que el narrador lo relaciona con acontecimientos a los cuales él va a asistir y que ellos se desarrollan poco a poco como en un reportaje. Aparentemente, el presente actual es el tiempo único de los sueños nocturnos: no se sueña sobre el modo del futuro o del pasado; los acontecimientos del sueño se desarrollan en el presente por el soñador. La ilusión narrativa puede también ser provocada por el imperfecto, que deja creer que el narrador recuerda delante de nosotros escenas a las cuales realmente ha asistido en otro tiempo. Aquí se introduce un paralelo con un hecho establecido por neurofisiologistas cuando registran los trazos electroencefalográficos del durmiente y después recogen en vigilia el relato de su sueño; los sueños, vividos en el presente, están siempre relatados en imperfecto. En cuánto a la ilusión de la realidad del recuerdo se sabe cuánto contribuye el fantasma. Aparentemente un relato no produce la ilusión de una presencia real, actual o pasada, de una escena que organiza a partir de datos eventualmente reales en torno de un fantasma consciente o inconsciente.

En la literatura narrativa, la ilusión de la presencia del narrador en el acontecimiento se acentúa cuando el narrador, interviniendo en primera persona, se coloca como testigo a punto de asistir ("veo", "oigo", etc.) y comunica al lector la emoción supuesta suscitada entonces en él ("me sobresalto", "me asusto", etc.). Las intervenciones del narrador en el relato son análogas a las reflexiones y juicios que, por la elaboración secundaria, el soñante introduce en su sueño a medida que lo elabora. Por otro lado gran número de tipo de producciones narrativas - la fábula, el cuento, el mito, a menudo la novela misma, son relatos que tienen por fin, explícito e implícito, sacar una lección. La ilusión narrativa, al autentificar el relato, legitima la consecuencia de orden moral que el autor saca o sugiere que debe obtener el lector. La redundancia, sea consonántica (la aliteración por ejemplo) o semántica (la paráfrasis), por su insistencia intensifica esta consecuencia. El sueño, se sabe, es también un arlequín servidor de dos amos: el deseo inhibido y el Superyó censurador. El soñador sólo continúa durmiendo si engaña al Superyó por el disfraz y la figuración simbólica de sus deseos y engaña a sus deseos por la alucinación de sus realizaciones.

Otros procedimientos conciernen a la dramatización. La personificación de las instancias psíquicas en conflicto es común al fantasma y al sueño. Aparentemente, el género narrativo requiere de representar los personajes que parecen dotados de vida propia independiente de la del narrador, incluso si se trata de un monólogo interior de éste último. La inversión del contenido latente del sueño y su contrario en el contenido manifiesto correspondiente, en el relato, las rupturas inversas, destinadas

a llevar al lector a despertarse de la ilusión en que ha sido sumergido y a creer que ahora es la realidad verdadera que va a *tener que hacer*: pasaje brusco del presente al futuro o a uno de los tiempos del pasado (para marcar que lo que el narrador presentaba como una escena actual es de hecho una anticipación o una rememoración); detalles hasta ahí entendidos como connotaciones y que ahora son interpretados como denotaciones: el pensamiento se presenta como claro y despierto y revela ser un fragmento oscuro del sueño nocturno, metáforas desembocando bruscamente sobre metonimias, es decir que el lector, inducido a pensar a partir de un objeto cualquiera en términos de similariedad, percibe que se engaña y que es la contigüidad lo que cuenta para comprender la secuencia de los acontecimientos; metalepsis o inversiones de antecedentes y de consecuentes; etc. Al contrario, si se pasa de la consideración del género narrativo al del género poético, estas rupturas sólo cumplen un papel menor, lo que cuenta primero, es la novedad de la metáfora o de la metonimia, la música de la frase, la elipse de ciertas representaciones mentales para liberar de su lugar un afecto. Llegamos ahora provisionalmente a la conclusión siguiente: la finalidad del estilo narrativo es producir una ilusión que implica la realidad en el lector por una condensación de fantasmas por los datos factuales, por la dramatización del relato, por la ficción de los personajes, por las rupturas, inversiones, por la inversión en los tropos, los modos temporales, el encuadre de la situación.

El inconsciente es el asiento de las representaciones de cosas; el preconsciente el de las representaciones de palabras. Esta perspectiva freudiana requiere de alguna explicación. Existen representaciones preconscientes de letras (y de sonido): desde la *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901), Freud da los ejemplos y la escuela lacaniana los ha privilegiado. Pienso que existen también representaciones preconscientes del relato, es decir los encadenamientos de palabras y de oraciones susceptibles de representar por ilusión narrativa, encadenamientos de acontecimientos. Los trabajos de los semióticos tales como Todorov (1966) y Bremond (1973) sobre la lógica del relato ponen al psicoanálisis sobre la ruta de tales representaciones, aún cuando, en su perspectiva, se trate únicamente de estructuras del discurso. Por cierto se puede suponer que el niño adquiere la conducta del relato por internalización: 1)los relatos que él oye a las personas mayores decirse entre ellos, 2) los relatos que personas mayores le destinan, particularmente las leyendas familiares, regionales o nacionales. Nosotros preferimos pensar que la conducta del relato sólo puede adquirirse con un cierto grado de desarrollo del preconsciente, por ejemplo si el niño sueña, sabiendo en la vigilia que son sueños lo que ha hecho, igualmente si él se representa en las ensoñaciones despiertas, los juegos, dibujos, en fin dentro de su cabeza. Las palabras para decirlo no son más que una preocupación de la cultura y del medio. Entre estas ensoñaciones, algunas constituirían un modelo narrativo por excelencia: así Marthe Robert (1972) ve en la novela familiar el origen de la novela. Para mí, el sueño constituye el modelo freudiano de la oración.

Las representaciones preconscientes del relato juegan un papel en el psicoanálisis. La cura instaura en efecto una situación narrativa: se invita al paciente a hacer el relato de lo que se presenta a su espíritu: proyectos, recuerdos, sueños, acciones o relatos traídos de otras personas, monólogo interior, y a veces, "discursos inmediatos" (en el sentido de los teóricos del discurso) sobre lo que él piensa y siente de la situación. Al menos el psicoanalista-lector conoce esencialmente de su paciente no un texto como lo sostienen sin razón los lacanianos, texto sin interrupción bosquejado, continuado, tachado, sino (con excepción de los silencios y de los *acting-out*) una narración donde, como en toda narración, la relación transferencial con el destinatario (el "narratario" de los teóricos del discurso) interfiere con la relación del paciente narrador: 1º) con la historia (con los acontecimientos supuestos de la realidad, externa o interna) que él relata; 2º) con su propio discurso. En lo que concierne a la relación de la narración con la historia, la histérica por ejemplo representa al máximo los personajes y las acciones, la histerofóbica prefiere el estilo indirecto libre, el obsesivo se distancia de los afectos. En cuanto a la relación del paciente con su discurso, el tratamiento psicótico de las palabras consideradas como las cosas es bien conocido; la desviación indefinida del discurso por las asociaciones libres, metafóricas, metonímicas o consonánticas, constituye una forma de defensa narcisística (de la cual la poesía de Saint John Perse da un buen ejemplo).

La conducta verbal del psicoanalista por el contrario no es casi nunca narrativa (al menos que él comunique su interpretación bajo la forma de un apólogo) ni poética; pretende ser explicativa, es decir, reemplaza el modo didáctico. Pero para hacerse entender, para conmover al paciente, para dejar percibir su contratransferencia, el psicoanalista recurre (¿voluntariamente? ¿espontáneamente?) a figuras de retórica (raras en el discurso didáctico, muy numerosas en el discurso narrativo, demasiado numerosas en el discurso poético): hace las comparaciones (metáforas) dice una parte de lo que el paciente calla o reconstruye el todo del que aquél sólo ha dado algunos elementos (sinécdoque, que los estilísticos encuentran en la metonimia) toma lo contrario de lo que el paciente afirma -defensivamente- (litote, ironía, anti-frase, eufemismo). En lo que se reconocen las asociaciones de ideas, por semejanza, contigüidad y por contraste de los empiristas ingleses, así como el desplazamiento, la condensación y la inversión en su contrario en los cuales Freud ha visto los tres procesos fundamentales que actúan en el trabajo del sueño.

El modo didáctico, que es aquél donde los efectos del estilo se reducen a un mínimo, requiere la expresión de una idea por la inteligencia escolarizada y socializada. El falso yo tal como lo ha descrito Winnicott puede revelarse allí muy útil. El estilo, que es ocupación inherente del modo narrativo (relato de los acontecimientos) o poético (expresión de afectos) intenta comunicar alguna cosa al verdadero Yo (incluso cuando un falso Yo bien entrenado puede tener éxito en el arte del "pastiche", fabricarse un falso estilo, ver fabricar falsificaciones con arte). En este sentido, el estilo es eminentemente individual. La razón de esto es la siguiente como he tratado de mostrar en este artículo: el estilo es una elaboración preconsciente de lo vivido

corporal primario (cinestésico, propioceptivo, kinestésico, sensorio-motor), pero una elaboración que, al pasar directamente de lo vivido a la semiotización, se salta el tránsito habitual por la expresión corporal (gesto, mímica, postura, grito, etc.) con lo que se contenta muy frecuentemente la mayoría de la gente (lo que los dispensa, cuando escriben un relato de acontecimientos a un destinatario real o ficticio, de tener un estilo...). Por lo tanto nosotros nos unimos a Ehrenzweig (1967): la creación literaria aporta la representabilidad a lo vivido individual inconsciente que carecía de ella, pero se lo aporta por una serie de usos particulares de la lengua en relación con las representaciones preconscientes del discurso.

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA EN MEXICO*

*Juan Ventura Sandoval.***

1. La tradición gramatical en las escuelas de enseñanza media y superior en México.

Elemento importante dentro de las aportaciones de la lingüística es sin duda la metodología de estudio. Hemos visto que muchas de las ideas propuestas a lo largo de los estudios lingüísticos adquieren consistencia, o la pierden, si el procedimiento de trabajo ha sido o no metodológicamente válido. Los principios saussureanos (cuyo comentario haremos en la segunda parte de este trabajo) que sustentan la metodología de la actual enseñanza de la gramática en México a pesar de tener una vigencia de más de siete décadas, todavía causan problemas -o son ignorados- por muchos profesores de gramática. Aunque esta falta de conocimientos -denominado también deterioro académico- sea característica del sistema educativo mexicano de nuestros días, conviene tener en cuenta algunas consideraciones preliminares: 1) el estudio y difusión de la lingüística en México es reciente: en el nivel profesional universitario su inclusión se sintetiza en dos décadas, aunque bajo la denominación de filología tenga una duración superior; 2) la enseñanza de la gramática en México se ha hecho -hasta ahora- bajo modelos filológicos y no lingüísticos, de ahí que el cambio en la concepción teórica y práctica metodológica no haya ocurrido. En este apartado

* El presente trabajo, que forma parte de una investigación sobre la enseñanza de la gramática en México, fue presentado en la VI Conferencia Lingüístico-literaria, celebrada en la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de Oriente de Santiago de Cuba, en el mes de febrero de 1989.

** Egresado de la Facultad de Letras de la Universidad Veracruzana. Actualmente trabaja como profesor en esta misma Universidad y en la Universidad Pedagógica Nacional. Ha publicado en revistas especializadas. La Universidad Autónoma de Tlaxcala le publicó el libro titulado: *Ficción o realidad: las mujeres en la narrativa de Rosario Castellanos.*

intentamos una breve relación de la enseñanza gramatical en nuestro país, con las limitaciones propias del enfoque sincrónico.

Si pretendieramos conocer exactamente cuándo se empieza a enseñar la gramática de la lengua en México tendríamos que remontarnos necesariamente a la época de la Conquista de México, y no dejar de considerar que la lengua, cuyo conocimiento debiéramos tener por razones históricas, se llama náhuatl. Sin embargo, por haber sido una lengua sin escritura y debido a su desplazamiento a causa de la Conquista, tenemos que partir necesariamente desde el momento en que la lengua española se constituye en la lengua oficial de la Nueva España y las demás colonias conquistadas. En este proceso de aculturación promovido por la potencia española hacia las tierras recién descubiertas por Cristobal Colón y dominadas por razones de expansionismo político y económico, no solamente se va a ocupar un territorio y a sacar provecho de sus recursos naturales, sino también se tendrá buen cuidado en hacer una "conquista espiritual" -tal y como la define Robert Ricard en su libro *La conquista espiritual de México* (México, F.C.E., 1986). Y precisamente para lograr esta conquista aparecerán dos valiosos instrumentos mediante los cuales será consumada: la religión y la lengua, con su transfondo gramatical.

La gramática de Antonio de Nebrija, modelo lingüístico de su época (1492), sufre la transterración y se difunde detrás de las lecturas que han hecho y promueven los conquistadores. Este especial ejemplo de su "ilustración", creemos, explica incidentalmente por qué se va a utilizar esta gramática española de la época. Entre otras razones, el conquistador, de acuerdo con su práctica lingüística, refería en su habla la gramática que había asimilado; además las lecturas, consideradas ejemplos dignos de una gramática, habían alimentado la imaginación de los conquistadores y eran sus paradigmas de referencia. Los datos que al respecto aporta Irwing A. Leonard en *Los libros del conquistador* (México, F.C.E., 1986) apoyan nuestra idea de la difusión de la gramática de Nebrija, concebida además por su autor como un manual para la enseñanza de la lengua castellana a extranjeros. Asimismo esta línea de reflexión podría sernos útil para esclarecer un poco más el fenómeno de los conquistadores-literatos, cuya inclusión en el terreno de la Historia o de la Literatura ha causado algunas discusiones.

Al margen de las opiniones que pueden hacerse sobre la gramática de Nebrija, elaborada bajo la estructura modélica de la gramática latina y orientada sobre todo hacia la normatividad, la gramática va a ser sustento ideológico-cultural de quienes por su formación humanística pueden hacer uso de ese conocimiento: los misioneros. Prueba de ello son los libros que, en aras de un entendimiento lingüístico, confeccionaron los religiosos que coadyuvaron a la conquista espiritual: Fray Andrés de Olmos: *Gramática de la lengua náhuatl*; Fray Alonso de Molina: *Vocabulario de la lengua mexicana y castellana*, entre otros. Como un ejemplo de los abusos que se pueden cometer en nombre de la lingüística, trescientos años después México vuelve a enfrentar otro intento de dominación, cuando el imperialismo norteamericano por

medio del Instituto Lingüístico de Verano y bajo el pretexto del estudio de las lenguas indígenas influye en la vida cultural y política del pueblo mexicano.

Lo que podríamos denominar "gramática informal" deviene en elemento fundamental en la educación de las clases ilustradas, que asimilan el resultado del choque cultural. De hecho, durante el virreinato no hay un modelo pedagógico novohispano: la asimilación de la gramática por vía de la lectura-escritura prevalece. La inclusión formal y estudio de la gramática en México ocurre en la llamada Epoca Independiente. La nueva situación del país requiere una serie de reformas políticas, económicas y educativas, en concomitancia con las exigencias de una sociedad naciente y en busca de una identidad. Entre los primeros políticos preocupados por la educación como factor de desarrollo social tenemos a Don Lucas Alamán, quien en 1833 influye para que se elabore una innovación a fin de formalizar la educación o instrucción primaria y la inclusión en el plan de estudios de la gramática castellana. La ley consecuente aparece publicada en 1854.[1]

La enseñanza elemental -de la gramática en este caso- sufre los vaivenes propios de esta época decimonónica influida por el pensamiento liberal y por el pensamiento conservador. No es la gramática en sí, sino el modelo educativo el que está en juego en este momento crítico, después del desligamento del opresor español. En el período cuando la educación adquiere patente de ley en el artículo tercero de la Constitución de 1857, la gramática va a dejar de lado una etapa -su inclusión en los planes de estudio- y enfrentar otra: la de su evaluación en la orientación y objetivos.

Desde el momento de su reconocimiento oficial, la gramática en México sigue el paradigma de la gramática española o castellana: normatividad, corrección y arte. Su denominación e influencia, hasta nuestros días, ocurre bajo la forma de gramática tradicional, definida por la Real Academia Española así: "Arte de hablar y escribir correctamente un idioma". En el caso específico de la gramática importa mucho considerar la orientación oficial, es decir la orientación que sigue los lineamientos de la política educativa, ya que fuera de la enseñanza institucional se ha experimentado, estudiado, investigado y enseñado la gramática bajo otros criterios: estructural, glosemático, transformacional y textual. No obstante lo anterior, a nivel nacional el criterio que prevalece en la enseñanza de la gramática se desprende la orientación señalada por la Secretaría de Educación Pública, institución a la que fielmente deben tener en cuenta los programas de estudio de los niveles primarios, medio, medio superior, y algunas veces el nivel superior.

Como herencia del siglo XIX, la gramática es enseñada en los primeros años de 1900 bajo la influencia del academismo, punto de vista que se opone a la influencia del positivismo, ejemplo de la preocupación científica de la época. A semejanza del neoclasicismo francés, cuya influencia fue evidente en nuestro continente, la enseñanza de la gramática sigue modelos clásicos, del bien decir, de lo socialmente aceptable. Esta concepción ha sido notoriamente cultivada y defendida; hoy todavía es posible encontrar muchos profesores que defienden este tipo de enseñanza.

1 Cit. por Elena Orozco. *La gramática desencuadernada*. México, Eds. El caballito, 1985, p. 29.

Delimitada la postura humanista -o clásica, según se vea- se llega a la proposición de una gramática perfecta, depurada, y muchas veces ajena a la realidad del uso y del hablante; posteriormente la lengua como vehículo sigue igual, a pesar de las nuevas direcciones ideológicas generales que se pretende dar a la educación.

Propiamente, la enseñanza de la gramática tiene innovaciones muchos años después del movimiento social de la Revolución Mexicana. Uno de los hitos fundamentales ocurre en la época de José Vasconcelos, entonces Ministro de Educación (1921-1924), quien logra su propia revolución cultural en el contexto postrevolucionario. Efectivamente, a partir de la idea de que la lectura -a la cual promovió ampliamente mediante el tiraje numeroso de libros que llegaron a muchos mexicanos era el vehículo idóneo para despertar el interés por la lengua y, por ende, por la gramática, se vio la necesidad de formalizar con criterios más consistentes la enseñanza gramatical.

La inclusión definitiva y formal de la enseñanza de la gramática en los programas oficiales persiste hasta nuestros días. Sin embargo, aún tenemos dificultad para conseguir una didáctica funcional. De estos problemas y de sus posibles soluciones trataremos enseguida.

2. La gramática estructural.

2.1. Problemática.

Las fechas probables para enmarcar la gramática estructural parten de 1916, año de la publicación del *Curso de lingüística general* de Ferdinand de Saussure y 1957 cuando Noam Chomsky publica *Estructuras sintácticas*. Aunque en épocas anteriores es posible encontrar antecedentes de la postura estructuralista, ésta formalmente se define con Saussure. La corriente lingüística estructuralista de la que va a nacer el nuevo enfoque de la gramática que nos ocupa tiene los siguientes rasgos: a) parte del estudio de la lengua en sí, autónomamente; b) fundamenta sus conclusiones en la observación y en la experimentación (carácter científico); c) la formalidad y la funcionalidad son rasgos que se toman en cuenta para llegar a definiciones más precisas (*versus* al nocionalismo de la gramática tradicional).

A partir de la noción de estructura (conjunto de elementos sistematizados, cuyo valor depende o se determina por su relación opositiva) habrá mayor acercamiento a las características formales de la lengua y se podrá intentar una descripción del sistema. Siempre relacionado con este punto de vista, el enfoque de la gramática estructural propondrá a su vez una descripción formal de la lengua. Una primera diferenciación de la gramática tradicional es el tratamiento concomitante de la morfología y la sintaxis.

Sólo por esta innovación podrían diferenciarse las gramáticas tradicional y estructural; pero este rasgo distintivo requiere una reflexión seria porque es la causa de que en la práctica docente se haya caído en una hondonada, cuya solución apenas se avizora. Efectivamente: al respecto de este punto, uno de los grandes problemas

surgidos han sido la incompresión por parte de los maestros. Esta dificultad ha llevado a la Secretaría de Educación Pública a considerar la pertinencia de continuar con su aplicación. Así, ha creado *ex profeso* el Plan General de Actividades para el Estudio, Investigación y Consulta Sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Español en Educación Primaria y Secundaria (10-IV-86), que todavía no ha llevado a conclusiones. En las escuelas preparatorias y universidades, con excepciones, la enseñanza de la gramática adolece de estos mismos problemas debido a que los docentes de estas áreas no son especialistas y en muchos casos existe la improvisación.

En consecuencia, los mismos autores de la Reforma en la Enseñanza del Español de 1976 han vertido sus opiniones al respecto y reconocido que el error ha estado más en la ejecución que en la elaboración del proyecto. La Dra. Gloria Ruiz de Bravo Ahúja, Coordinadora General de Español en la Reforma de 1976, quien con otros lingüístas y pedagogos participó en el equipo encargado de la citada reforma, evalúa su participación y destaca la importancia de la puesta en práctica. Los programas de estudio a nivel de enseñanza primaria fueron reestructurados con el objetivo de mejorar el aprovechamiento de los escolares y también con la idea de que la expresión oral y escrita adquirieran un mejor nivel de desempeño. A partir de su experiencia, y en franca apertura a los cambios, la Dra. Ruiz reconoce que el problema del método -en este caso estructural- dentro de la enseñanza del español no es prioritario:

> "El mejoramiento de los alumnos no se va a dar o a dejar de darse por una teoría lingüística que se aplique certera o equivocadamente. Ni una teoría, ni un método, ni un texto son panaceas. Es un problema, éste, de índole educativo general, psicológico y pedagógico. La teoría lingüística de un programa no es más que la interpretación de la ciencia del lenguaje." [2]

Otros estudios del tema coinciden en que la reforma educativa, surgida en el nivel de la escuela primaria, y extendida a las escuelas de nivel medio y superior como consecuencia obvia del cambio, conlleva la característica fundamental de la incomprensión:

> "La mayoría de los profesores no conoce ni aplica el método estructural en la enseñanza del español." [3]

declara la Mtra. María Angelina Rodríguez, con lo cual deja constancia de que no se enjuicia a la gramática estructural en sí, sino en función a las dificultades que planteó y plantea a los encargados de llevarla a cabo: los profesores. Por todo ésto, la práctica docente urgentemente debe ser revisada en el ámbito académico.

2 Francisco Zúñiga C. entrevista a la Dra. Gloria Ruiz de Bravo, en *El maestro*, órgano del Consejo Nacional Técnico de la Educación, año III, 9a. época, abril de 1986, no. 7, pp. 1,2.

3 Declaración de la Mtra. María Angelina Rodríguez Hernández, Coordinadora de la Licenciatura de Español en la Esc. Normal Superior de México, en *El maestro*, ed. cit., p. 3.

Hasta aquí podemos inferir que la enseñanza de la gramática no ha rendido los frutos esperados y que debemos reconocer las fallas provocadas por nosotros los profesores. También se hace necesario encontrar una adecuación entre la teoría y la praxis y, sobre todo, una organización, distribución y relación funcional de los temas del programa. La información lingüística, por ejemplo, que se incluye en las gramáticas estructurales, o programas con esa tendencia, es en primera instancia de competencia exclusiva del profesor; debe servir como punto de referencia al alumno para comprender mejor determinados temas, pero no tener el carácter de obligatoriedad (excepción hecha de los estudiantes de lingüística). Si el objetivo del programa de español pretende lograr que el alumno *mejore* su expresión oral y escrita (definitivamente un objetivo utilitario), debemos racionalizar la información lingüística, propender hacia una mayor ejercitación, adecuarnos a la realidad del hablante y actualizar nuestro acervo.

Indudablemente, uno de los obstáculos en la incomprensión y enseñanza de la gramática en nuestros días ha sido motivado por dos razones en especial: 1) el apoyo teórico que la lingüística representa para la enseñanza de la gramática; 2) la delimitación de los criterios para la enseñanza: más objetivos, precisos y reflexivos. Comparando con lo habitual de la enseñanza tradicional hay un giro completo, giro que plantea demasiados problemas, entre los que destaca la necesidad de actualizar conocimientos y *comprender* los nuevos enfoques.

2.2. Los fundamentos lingüísticos saussureanos y la enseñanza de la gramática.

En este apartado trataremos de esbozar una relación entre los conceptos básicos aportados por Saussure y su posible relevancia en la enseñanza de la gramática.

Diacronía y sincronía.

A partir de la delimitación de la lengua en el tiempo, punto de vista que prevaleció en la gramática comparada, Saussure descubre la improductividad de estudiar la lengua diacrónicamente. Si bien en la actualidad un enfoque de este tipo puede resultar útil en tanto revele formas, usos en diferentes épocas, no es determinante para la consecución de los fines descriptivos. Así, la diacronía puede sernos una ayuda como reguladora de nuestra práctica docente: hay un desfasamiento entre la teoría y la praxis, entre lo que debiéramos hacer y lo que hacemos dentro del salón de clases. Esto se manifiesta en lo modelos -referidos a y en la gramática normativa- que frecuentemente empleamos para ilustrar nuestras explicaciones. Es posible que nuestro marco de referencia (temas, supuestos teóricos, categorías) se ubique en la sincronía, pero nuestros paradigmas o ejemplos más de las veces corresponden a una diacronía. ¿De dónde sacamos, con frecuencia, los ejemplos para nuestros análisis sintáctico, morfológico, ortográfico? Indudablemente la literatura ha sido un auxiliar importantísimo en nuestra formación académica; sin embargo perdemos de vista que

esos ejemplos literarios no siempre son pertinentes para un grupo de estudiantes preocupados por una realidad muy distinta.

Básicamente los principios y ejemplos gramaticales competen a un punto de vista diacrónico; en cambio los estudiantes de nivel medio o superior necesitan para su verdadera formación una elaboración meticulosa de los contenidos del programa y de los recursos y auxiliares didácticos. En grupos de nivel primario y secundario la adecuada ejemplificación puede ser determinante en el desarrollo del gusto por la lectura y en una comprensión temprana del papel de la gramática en el proceso comunicativo. Confiamos en que no se nos censurará por pretender y proponer una gramática *vivencial* -en sus términos más extensos- cuyo punto de partida sea conocer los problemas a partir de los procesos que enfrenta el estudiante; es decir, los docentes debemos tener el contexto en el que el estudiante se desarrolla, con el fin de acceder al entendimiento del sistema de su lengua materna. De hecho los profesores tenemos en nuestro demérito haber "gramaticalizado" la enseñanza de la lengua, por haber perdido de vista los objetivos y tender hacia una memorización y a una mecanización del estudio de la lengua. Si como responsables de la enseñanza humildemente aprendemos lo que nos hace falta, y creemos saber, habremos avanzado un poco y la tarea de enseñar será gratificante.

Lengua y habla.

Estos dos conceptos constituyen otro binomio indispensable en el *vademecum* de los enseñantes de la gramática. A partir de la definición extensa de la lengua, Ferdinand de Saussure marcó claramente dos niveles: el ideal y el pragmático. A este segundo le llamó *habla*. Definida como general y abstracta, la *lengua* conlleva la potencialidad (paradigmática) de formar mensajes. De esa manera, la posibilidad de la comunicación gracias a la lengua -que es como a todos los hablantes- se extiende hasta quienes puedan elaborar mensajes que manifiesten sus intereses, siempre de acuerdo con el *código*. Gracias a esta distinción podemos percibir dos niveles de manifestación, ya que el habla se define como el uso particular, la realización concreta de la lengua. Esto significa que, si bien la lengua es una potencialidad, el habla es la manifestación propia del hablante. Esto reviste importancia para el profesor de gramática debido a la delimitación del fenómeno lingüístico. Y lo llamamos delimitación porque, si bien la gramática se puede traducir como código, y éste como la lengua misma, a partir de su generalidad y regulación propia por medio de reglas y formas inherentes, es el habla en donde se manifiesta la creatividad, comprensión y manejo de la lengua.

Enseñamos, entonces, una gramática de la lengua. ¿Y en qué lugar queda el habla? ¿Los ejemplos que lo alumnos dan y necesitan corresponden al habla y nuestra explicación a la lengua? ¿Cómo conciliar o reorientar esta confusión que parece obvia? La lingüística en tanto ciencia ha pugnado por hacer una descripción cada vez más precisa de su objeto de estudio; pero ha insistido en estudiarlo con el fin de descubrir verdades susceptibles de ser generalizables. No discutiremos aquí el méto-

do ni los alcances de la lingüística; solamente queremos insistir en lo siguiente: los conceptos lingüísticos son antecedentes de la actual concepción gramatical en México, y deben ser comprendidos en su carácter de idealidad. Así como resulta bastante influyente el aspecto social -e ideológico- en el uso de una lengua, también lo viene a ser la incomprensión de los fundamentos lingüísticos y su discriminación por razones de facilidad y cumplimiento del programa escolar.

A pesar de que la lingüística no ha descuidado cada uno de los aspectos e innovaciones temáticos, el estudio de la gramática del habla todavía no se hace formalmente. Tarde o tempramo los lingüístas confluirán en este enfoque que apenas empieza a ser considerado. Entre tanto, los profesores de gramática -quienes no somos lingüístas- debemos clarificar nuestro aparato teórico-lingüístico a fin de poder intentar la conseçución de objetivos más realistas.

Paradigma y sintagma.

Un punto de partida sencillo y práctico puede ser la delimitación de los conceptos *sintagma* y *paradigma*; su correlación con la competencia y actuación del hablante nos llevaría a proponer tenerlos *efectivamente* en cuenta dentro del proceso de enseñanza de la gramática. [4]

En función de estos puntos -y en aras de un incremento y adecuación del habla- los temas sobre sintagma y paradigma deben concebirse así y ser explicados en función del desempeño lingüístico del alumno. La redacción, hacia la cual en realidad se orienta nuestra enseñanza, podrá alcanzar un nivel de mejoría. Sólo en la medida en que el estudiante conozca y *aplique* en la práctica esos conocimientos, podrá asimilar sus cursos de gramática, lengua y redacción, y en el mejor de los casos, cuestionar los contenidos, objetivos y ejemplos que muchas veces se consideran "correctos" por estar orientados hacia alumnos pasivos.

4 Términos acuñados por Noam Chomsky: competencia, potencialidad de crear la lengua a partir de la predisposición que tiene el hablante; actuación, elaboración específica de mensajes; uso del hablante de acuerdo con su experiencia, habilidades y contexto. Los paradigmas se van formando en cada hablante de manera distinta porque van de acuerdo con su experiencia y habilidad lingüísticas. De los paradigmas el hablante selecciona las palabras necesarias para la elaboración de sus mensajes. Sin embargo, al momento de enfrentar al estudiante a la comprensión del hecho lingüístico se advierte lo siguiente: a) los paradigmas del alumno en lo referente a información lingüística y gramatical mantienen un nivel no satisfactorio: el estudiante -como cualquier hablante- ha conocido y manejado su lengua sin darse cuenta; su proceso de conocimiento ha sido inconsciente, razón por la cual tiene muchas dificultades para adquirir conciencia de la gramática, y su experiencia en esta materia pocas veces ha sido agradable; b) no poseer el hábito de la lectura -ni de la redacción- hace que sus paradigmas resulten insuficientes para la expresión por escrito.

EL CONOCIMIENTO LITERARIO

*Luisa Ruiz Moreno.**

El objeto del estudio

Uno de los primeros problemas que implica la enseñanza de la Literatura es la definición de su propio objeto de estudio. Entiéndase aquí enseñanza como un proceso de aprendizaje por medio del cual el conocimiento va desarrollándose tanto en las clases como en la meditación solitaria, tanto en los alumnos como en el maestro, en la exposición oral y en el ejercicio de la escritura. Pero comenzar por definir este objeto, Literatura, precisarlo, delimitarlo, es una tarea sumamente engorrosa y emprenderla sería quedarse siempre en los comienzos, en los avances y retrocesos de una actividad circular que nunca llegaría a su fin. Por lo tanto no quisiéramos volver a la vieja pregunta sartreana: *¿Qué es la Literatura?* Y decimos "vieja" no porque se remonte a períodos muy lejanos en la historia de la Literatura; por el contrario, esta pregunta nos es muy próxima; diríamos que es tan contemporánea como perecedera. El desarrollo de la propia Literatura y de la crítica convirtieron a esta pregunta en algo ocioso y paulatinamente fué siendo desplazada por otras preocupaciones que nos ocupan en la actualidad. Además, esta pregunta nos llevaría a otras que están intimamente ligadas a ella, que se formulan siempre a continuación y a las que es difícil separar de cierta moralidad.

Este objeto de estudio, como tantos otros a los que las distintas disciplinas se aplican, no ha sido creado para ser estudiado pero sí para cobrar existencia en el primer paso necesario de todo estudio: la lectura. Cualquier objeto que se convierte

* Licenciada en Letras y Maestra en Lingüística. Profesora del Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica, de la Escuela de Filosofía y Letras de la U.A.P.

en sujeto del análisis y la reflexión puede mantener una existencia independiente de ese análisis al mismo tiempo que es estudiado. En el caso de la Literatura dicha independencia no es muy clara y en ocasiones tanto el objeto se transforma a causa de su análisis como el estudio se contagia de su objeto: incluso, a veces, el estudio llega a convertirse en objeto de sí mismo. Y esto es doblemente paradojal.

Decíamos que la Literatura está muy lejos de ser creada para ser estudiada ya que su producción traza un camino contrario al de la investigación; sin embargo ambas producciones comparten una actividad común, la lectura. La lectura le es a la Literatura esencial para poder existir, para cobrar presencia como un fenómeno terminado, mientras a la investigación le es esencial para poder comenzar. Podría pensarse que es erróneo creer que la lectura es una actividad compartida por ambos procesos (la Literatura y su investigación disciplinaria), que esos procesos suponen dos actividades distintas que no tienen nada que ver entre sí. Pero habría que aclarar aquí que por ahora no hablamos de las direcciones y finalidades a las que se encamina la lectura, sino de esa lectura primigenia despojada de toda otra intención que no sea la de poner en acto un texto que estaba en potencia, a la espera, como la lámpara de Aladino, del encuentro mágico con el lector para que su ser más íntimo cobre realidad. La lectura se hace en el asombro del lector porque éste nunca estará suficientemente prevenido de todo aquello que pondrá en juego el texto al hacer contacto con su subjetividad. De todos modos debemos suponer que el que lee sentirá gusto, placer por dicha actividad, que querrá proseguirla y considerará que el tiempo que se emplea en ella es un tiempo que se pierde para otras cosas pero que es esencialmente ganancia. Al menos sentirá que le gusta para algo y ese algo puede ser el estudio de la Literatura que se lee. Esta primera lectura, que llamaremos lectura primigenia, es indispensable tanto para la literatura como para el estudio de la misma. Una vez convertida la Literatura en objeto de estudio habrá otras lecturas, que llamaremos lecturas analíticas, y ellas se encaminarán hacia diversos fines según la perspectiva del análisis. Pero ningún trabajo de reflexión, que tenga por objeto de dicha reflexión la Literatura, puede obviar ese primer paso de la lectura primigenia y desencadenante. De lo contrario el trabajo de análisis podrá ser meramente correcto, aceptable, pero vacío de todo contenido verdadero, trabajo sin convicciones que se hace simplemente para cumplir con una necesidad profesional. A veces, incluso, el rigor y los resultados del estudio dependen en gran manera de la intensidad de aquella primera lectura y de la entrega del lector, del estudioso, a esa intensidad.

Como la Literatura cobra existencia en la lectura, es decir, se convierte en acto cuando alguien la lee, la actividad de la lectura forma parte del proceso creativo convirtiéndose en la última fase indispensable para que el proceso culmine. Quiere decir que la obra literaria está siempre abierta por cerrada o hermética que parezca, que es siempre una obra inconclusa en espera del encuentro con una mirada para llegar a ser. Porque esa mirada no es externa a la obra, no es un mero agregado sino un factor constituyente de ella. Y si es constituyente, si la lectura forma parte del proceso de creación, es también transformadora de la obra inconclusa. Así la obra

literaria será otra y la misma con cada lectura, entendiéndose esta última en todos sus aspectos, e incluyendo tanto la lectura pimigenia como la lectura analítica. De manera que cuando se estudia la Literatura, cuando se la toma como objeto de estudio también se la transforma, se la hace otra por virtud del estudio. Las reflexiones de Foucault sobre el Quijote nos devuelven el otro Quijote distinto al tantas veces tratado por numerosos críticos y autores. Por supuesto que la obra sigue siendo la misma, sigue soportando lecturas intrascendentes que no la modifican ni la ponen en acto, pero sigue también estando inconclusa a la espera de otras, infinitas, que la completen y la mantengan viva.

Por otro lado, decíamos, el trabajo reflexivo sobre la Literatura se convierte frecuentemente él mismo en Literatura ya sea porque adopta su tono, sus metáforas, sus giros, como ocurre en la mayor parte de la crítica española, o, en el caso de autores como Severo Sarduy, Blanchot, Deleuze, etc., porque el crítico, sin adoptar el estilo de las obras que lo ocupan en particular, se refiere literariamente a su objeto de análisis haciendo él mismo, en un estilo propio, una obra literaria que podrá ser a su vez objeto de estudio de otras investigaciones. Por cierto que esto último ocurre debido a una concepción del estudio que conduce a este tipo de escrituras. Otras concepciones, más científicas, hacen que el estilo de la investigación permanezca más distante de su objeto corriendo menos riesgos de contaminación.

De manera que el abordaje de la Literatura se nos presenta como problemático desde el punto de partida, dada la imposibilidad de definir exactamente qué es lo que se va a estudiar. Nos encontramos frente a un objeto indefinible por estar siempre en transformación y a menudo confundiéndose con el estudio que lo tiene como objeto. De ello se deriva la dificultad de decidir cómo se hará el abordaje, cómo encaminar el acercamiento al texto, desde qué perspectiva. Pues si aún no podemos saber a qué nos queremos acercar, las leyes de qué universo queremos conocer ¿Cómo se podría escoger el mecanismo adeacuado para estudiar este objeto tan desconcertante?

Pero es imprescindible aceptar la dificultad y aceptarla como punto de partida y de llegada. Esto quiere decir que siempre que se realice un estudio sobre la Literatura habrá que tener en cuenta que se reflexiona sobre algo problemático, que la reflexión será difícil y que las dificultades serán incesantes porque son inherentes al objeto mismo. Por lo tanto, hay que aceptar, también, que todo estudio sobre la Literatura es siempre precario, imperfecto y cuestionable. Que por riguroso que este estudio sea, siempre habrá algo que se le escapa, algo que se pueda negar o algo que haga que todo lo que se ha dicho pueda quedar revertido. Pues lo que puede decirse de una obra literaria es apenas una parcialidad discutible y relativa, incluso, a veces, prescindible. Los resultados del trabajo de un estudioso de la Literatura podrían no arrojar nada nuevo sobre una obra, o quizás sí, y en ese caso sumarse al infinito número de obras sobre obras que enriquecen y transforman a estas últimas, pero que nunca las sustituyen.

Partir de la conciencia de esa dificultad redundaría en beneficio de los trabajos teóricos evitando que ellos resulten engañosos y vacíos. Esta conciencia, además,

podría ser el primer paso para atenuar dicha dificultad. Debe entenderse aquí que no se considera a los estudios literarios como más difíciles que otros ya que todo trabajo intelectual tiene sus propias dificultades y contradicciones, las que son equivalentes en las distintas disciplinas. Lo que se quiere puntualizar es algo que a menudo se desestima y es que para realizar un estudio serio sobre algún objeto, cualquiera que sea, se hace indispensable que el objeto sea precisado, y que en el caso que nos ocupa el objeto de nuestras reflexiones es por naturaleza inestable e impreciso. De allí derivan en gran parte los problemas que presentan los estudios literarios y por consiguiente la precariedad de los mismos. Y no sólo la precariedad o la dificultad sino también la indefinición y hasta la confusión de las formas de acercamiento que este objeto parece permitir o determinar.

De hecho la Literatura es gozada, criticada y analizada, es decir, leída; pero cuando nos proponemos ordenar estos procesos en un plan más académico de tal manera que la Literatura aparezca como el objeto a estudiar por ejemplo en una carrera universitaria o en ciertas materias de un determinado plan de estudios, aquello que constituye su forma propia de existencia resulta enajenado, sacado de esa forma, es decir desnaturalizado. Y esta desnaturalización del fenómeno literario colabora a que los estudios que se hagan sobre él sean siempre tan equívocos. Curiosamente, se toma como natural -sin advertir su existencia conflictiva- lo desnaturalizado y se estudia la Literatura sin más, sin considerar que el acercamiento a ella supone un problema no solamente de métodos y de enfoques sino en primer término un cuestionamiento ontológico, el custionamiento del ser de la Literatura, al que no vamos a referirnos aquí especialmente pero del que queremos subrayar su importancia básica, central, como también afirmar que las dificultades de su develamiento son generadoras de la angustia que nunca deja de acompañar al planteamiento de esta temática.

Las perspectivas del estudio

A grandes rasgos, podríamos decir que la Literatura es estudiada desde una perspectiva científica o pseudocientífica y desde una perspectiva no científica. Trataremos de esbozar brevemente lo que ambas direcciones se proponen y realizan, así como los alcances y las limitaciones respectivas.

En lo que se refiere a la perspectiva científica, se hace necesario volver sobre el problema -ya considerado anteriormente- de la Literatura como objeto de estudio. En este caso debemos reiterar que el problema es fundante porque lo primero que un trabajo científico necesita para desarrollarse es justamente la delimitación de lo que se va a investigar, la formulación exacta de los problemas a tratar y la especificidad de los mismos evitando de ese modo que su discurso avance sobre ambigüedades o sobre una confusa generalidad. La perspectiva científica considerará necesariamente a la Literatura, o al menos, a un aspecto de ella, como algo demarcable y fijo estableciendo un corte, una paralización del fenómeno literario. Y para que esto pueda llevarse a cabo las operaciones seguirán una metodología determinada, espe-

cial para cada caso pero siempre rigurosa, ya que éste es un rasgo característico de la ciencia. No debe olvidarse que sin método científico no hay ciencia. No toda metodología o procedimiento científico supone una racionalización absoluta y una búsqueda de la objetividad en cada uno de sus pasos. A fin de lograrlo no se prodrán hacer conjeturas o afirmaciones que no puedan ser fundamentadas de manera visible y ello en nuestro caso significa que no deberá afirmarse aquello que no pueda quedar comprobado y establecido en el texto que se está analizando. Sabemos que toda ciencia tiene como finalidad la búsqueda de la verdad y la determinación de las leyes generales que gobiernan los fenómenos por lo que una mera consecución de datos es insatisfactoria y toda particularidad resulta desechable. Sabemos, también, que el conocimiento científico se opone al conocimiento ordinario o no especializado porque justamente nace de la convición de que el conocimiento ordinario es insatisfactorio y que debe ser superado por otro tipo de conocimiento de naturaleza distinta.

Decíamos anteriormente que la lectura científica necesariamente debe resolver el problema de la delimitación exacta de su objeto de estudio. Y hemos dicho también que la Literatura como objeto de estudio es indefinible. Ahora bien, quienes se han propuesto construir una ciencia de la Literatura, desde los formalistas rusos en adelante han resuelto este problema con el argumento jakobsoniano de que lo que se debe estudiar es la "literariedad" y no la Literatura. Con ello desde luego se trató justamente de definir el objeto de la investigación. Esta investigación no podrá consistir de ninguna manera en la descripción de una obra es su particularidad ni tampoco en la búsqueda de su sentido pues lo que llamamos el sentido está sujeto a las variabilidades de la interpretación y recoge un conjunto de proposiciones y mensajes -de carácter sociológico, filosófico, estético, psicológico, etc.- a los que el discurso literario da forma pero que no constituyen un elemento escencial de dicho discurso. Dicho de otra manera: los fenómenos y comportamientos del discurso literario -tema de la descripción científica- son una totalidad diferente de esa otra totalidad inaprensible y cambiante que constituye una obra o el sentido de una obra. En todo caso, para la descripción científica una obra no puede significar sino una actualización de las leyes generales del discurso literario.

Hemos hablado en este trabajo de Literatura como el conjunto de las obras literarias y también como un fenómeno que cobra existencia en la lectura, en el encuentro del texto con el lector. Antes de que ello ocurra la Literatura permanece en potencia como en la exacta imagen de Valéry al referirse al *Cementerio Marino:* "Yo he escrito una partitura, pero no puedo escucharla sino ejecutada por el alma y el espíritu de los demás".[1] Y estos "demás", estos otros que son los que permiten que la obra sea escuchada, que tenga voz, lenguaje, es decir: existencia, vida. ¿Cómo podrían formar parte de las virtualidades del discurso literario si son infinitas particularidades, individuos?

El abordaje de la Literatura, tal como aquí hemos entendido, es imposible desde la perspectiva científica. No queremos decir que los estudios científicos no sean

1 Valéry, Paul. *El cementerio marino*. Ed. Alianza, Madrid, 1967, p.29.

válidos sino que ellos se ocupan del fenómeno literario como virtualidad y no como realización. Sin embargo sucede con frecuencia que los que reflexionan y trabajan con la Literatura esperan de la ciencia lo que ella no puede dar por definición. La Poética hablará de las propiedades del discurso literario pero no de las preguntas y respuestas que un discurso concreto suscita.

Si la Literatura es una complejidad en la que la lectura es constituyente, la Literatura como acontecimiento real será siempre particularidad, será la suma de las particularidades, habla y no sistema, habla que se opone al sistema mientras se alimenta de él.

En los ámbitos en que se estudia la Literatura se propone -a veces- el método científico como el único válido para aproximarse a ella, lo que resulta no solamente equívoco sino subestimatorio de las otras vías de aproximación. La Universidad, tal como se la concibe en nuestros días desde una perspectiva positivista del saber, se declara defensora del conocimiento científico desestimando todo aquello que no lo sea. Pero si ello ocurriera, si la Universidad cumpliera hasta el final su cometido, ¿dónde se desarrollaría la literatura real, dónde se harían las lecturas que le dan su realidad y la enriquecen transformandola?. La Literatura como acontecimiento real y suma de particularidades estaría destinada a desarrollarse siempre fuera de la Universidad.

La Literatura no se crea para ser estudiada pero sí para ser leída: la lectura es transformadora de la obra literaria y no solamente la transforma la lectura primigenia sino también la lectura analítica. Pero los estudios científicos no ponen en acto una obra, no la enriquecen, no la transforman, de tal suerte que las obras quedan intactas. Así, si éste fuera el único acercamiento hacia las obras, ellas quedarían no muertas pero sí en potencia, como la partitura que aún no ha sido ejecutada.

Hemos comenzado a referirnos a otro tipo de acercamientos a la Literatura que no son científicos, que son también formas de la lectura analítica y que afortunadamente conviven junto a los otros en el seno de la Universidad. Por cierto que no todos alcanzan un status oficial porque la Universidad, como hemos dicho, tiende a consagrar como válido a todo lo científico o al menos lo que parezca serlo. Alentados por este impulso consagratorio, los estudios literarios cuentan con una larga tradición de pseudocientificidad que ha predominado en las Facultades de Letras ocupando el lugar de lo serio, de aquello que se presenta como lo único digno de hacerse. Los estudios pseudocientíficos se ocupan de las obras, de la particularidad, pero adoptando ciertas formas que le otorgan el aspecto o la apariencia de lo científico. Manteniendo la antigua dicotomía forma y contenido estos estudios se resuelven por el análisis de las formas en pro de una mayor objetividad como si esta objetividad se lograra dejando de lado los niveles del contenido. Esto equivaldría a decir que el reparar en el contenido de las obras es lo que hace de los estudios literarios un saber poco serio donde la subjetividad del estudioso, al encontrarse estimulada por los objetos que analiza, se impone indefectiblemente en sus trabajos. Por lo tanto, un estudio formal minuciosamente realizado sería más objetivo, más científico. Pero de

esta manera la objetividad se logra sólo en apariencia y desde un juicio particular, señalando con frecuencia características generales o comunes a un grupo de obras como si ellas fueran las leyes del discurso literario.

Conservando también la dicotomía forma y contenido otros estudios pseudocientíficos se deciden, al contrario, por el estudio de los contenidos de las obras tratando de encontrar en ellos un mensaje moral, político o filosófico y estableciendo juicios que se suponen de valor universal. Esto último es lo que les otorgaría un aspecto científico y lo que les permite el consentimiento oficial de la Universidad.

Todo esto representa un esfuerzo por hablar de la Literatura con mayor precisión. Sin embargo lo que ha ocurrido frecuentemente y lo que de hecho sigue ocurriendo es que la Literatura es glosada y comentada. Tales comentarios pueden ser más o menos interesantes, más o menos penetrantes según quién los haga y según la capacidad que en ello se ponga en juego. Como disciplina, la crítica literaria desarrolla esta capacidad, como también la sensibilidad para valorar las obras y la habilidad para referirse a ellas de una manera coherente aunque no sea objetiva. De todas maneras el estudio de la Literatura no puede privarse de los aportes y de las vías de acercamiento de la crítica sobre todo cuando la crítica es una actividad seria y una propuesta dirigida tanto a la sensibilidad como a la inteligencia.

La aventura del conocimiento literario

Se trata de encontrar las maneras de conocer la Literatura, de llegar a ella para poder teorizar, analizar o comentar. Y con esta afirmación estamos volviendo sobre los comienzos del presente trabajo, donde hemos tratado de exponer los problemas y los riesgos que representa la aventura de dicho conocimiento.

La Literatura se nos escapa de las manos, se nos pierde, y nosotros en ella. No es difícil mantenernos como observadores de un hecho que cuenta con nuestra participación para poder existir, de una partitura que está a la espera de nuestra ejecución para que su música sea escuchada. Sin embargo, muchas veces queremos conocer la partitura sin la ejecución y sin la música, las leyes por las cuales la partitura se rige y que le han hecho posible. Pero la partitura no es aún la música, no es la Literatura que en última instancia importa conocer.

Estamos siempre frente a un problema del ser de la Literatura y a un problema del conocer. El uno implica al otro y ambos están íntimamente relacionados de suerte que no podemos abocarnos a las reflexiones sobre el conocimiento de la Literatura sin referirnos a la Literatura como tal.

Gilles Deluze, en un trabajo sobre Proust y tratando de reproducir el pensamiento de este último sobre la Literatura y el Arte en general, hace estas observaciones: "El arte, en tanto que manifiesta las esencias, es el único capaz de darnos lo que en vano buscábamos en la vida". "Las esencias alógicas o supralógicas superan tanto los estados de la subjetividad como las propiedades del objeto. La esencia es la que

constituye la verdadera unidad del signo y el sentido, tal como ha sido revelada en la obra de arte"[2] La Literatura, entonces, es ese espacio revelador de la esencia, entendida aquí como la diferencia última y absoluta que se encarna en una materialidad: la palabra de la escritura. Las palabras, los signos de la escritura manifiestan la esencia unificadora de los signos del mundo, señales de los objetos y el sentido que los sujetos les atribuyen. Esta unidad signo-sentido de la que el arte es revelador se realiza en el ámbito de la pura espiritualidad ya que la esencia es la parte del signo que no se reduce al objeto y es la parte del sentido que no se reduce al sujeto. Por eso, los signos del arte son los únicos espirituales y de allí su superioridad sobre los otros. Los signos del mundo acercan a veces a la esencia pero no la descubren totamente, siempre se terminan en la parcialidad del objeto o del sujeto y el ser último está en la unidad de ambos. Siempre un objeto remite a otro y este a otro y un sujeto a otro. Lo mismo ocurre en el ámbito de los signos, podemos encontrar analogías pero la verdadera analogía se da más allá de los objetos, más allá de los sujetos, más allá de los signos, más allá de las palabras. En este "más allá" se realiza la verdadera reconciliación del hombre con el mundo, única capaz de darle consuelo, de devolverle el sentido de la vida. Esta es la unidad que brinda la pura espiritualidad del arte. Ya los poetas simbolistas, que no en vano construyeron un verdadero refugio en el Arte, nos habían hablado de "una profunda y tenebrosa unidad, vasta como la noche y cual la claridad" donde "se responden perfumes colores y sonidos" , "que cantan los transportes del alma y los sentidos".[3]

Si la Literatura -el Arte- es lo que brinda la verdadera unidad, la única salida, lo que en vano se ha buscado en las falsas o parciales comunicaciones que ofrecen las personas o los objetos del mundo, si la Literatura es la partitura ejecutada por virtud de la mirada del lector y si es en la partitura ejecutada donde se manifiestan las esencias ¿cómo llegaremos a ella?, ¿cómo la conoceremos? Pero es en la lectura primigenia donde los problemas todavía no aparecen y es en la lectura analítica donde todos comienzan.

Siguiendo a Deluze, podríamos retomar su metáfora del rizoma con la que se refiere al libro, a los objetos y a los sistemas de conocimiento. El rizoma es ese tronco subterráneo que se distingue de la raíz por no tener un pivote, un centro que establezca el orden y el punto de partida de las raicillas. El rizoma nunca es dicotómico ni bimembre.

Se rige por principios de conexión y heterogeneidad, por multiplicidad y ruptura. "El rizoma es un sistema acentrado, no jerárquico y no significante, sin General, sin memoria organizadora o autómata o central, definido únicamente por circulación de estados". "El mundo ha perdido su pivote, el sujeto ya no puede dicotomizar, siquiera; pero, accede a una unidad más alta, de ambivalencia o de sobredeterminación, en una dimensión siempre suplementaria de la de su objeto"[4]

2 Deluze, Gilles. *Proust y los signos*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1972. pp48-53

3 Baudelaire, Charles. *Las flores del mal*. Losada, Buenos Aires, 1948, en *Correspondencias*)

4 Deleuze,G. y F.Guatari. *Rizoma* (Introducción) Ed. Premiá. 1981 pp. 11-34

Deleuze propone considerar a los objetos como rizomas: el libro, el hombre, la sociedad; y también como rizomático el acercamiento hacia ellos: la escritura, la lectura, la reflexión, etc. Si citamos aquí a Deleuze no es porque a nuestra vez propongamos su sugerencia como un modelo de pensamiento ni como un modelo de conocimiento. Siendo fieles a su deseo hemos tomado fragmentos de sus libros, trozos que nos han sido útiles para el ejercicio de la reflexión. La imagen del rizoma nos es provechoso para hablar de la Literatura. Pensemos en ella como en una estructura rizomática y quizás esta imagen la represente como ese objeto siempre en transformación, inabarcable e indefinible, reticente siempre a convertirse en un objeto de estudio. Y quizás podríamos pensar que los distintos procesos de lectura, aún los más rigurosos, son también rizomáticos, parciales y descentrados. Cuando la Literatura debe ser estudiada inevitablemente se hacen recortes y la totalidad queda suspendida y si hay algo que empobrece a los estudios literarios es proponer al fragmento como la totalidad y trabajar sobre ese equívoco y no sobre la certeza de la precariedad. Solo la lectura primigenia nos pone en contacto con la totalidad, con la unidad que nos brinda la obra de arte, la partitura de Valéry ejecutada por "los otros". Y esa lectura primigenia, primer paso para cualquier otra es puesta en suspenso mientras se analiza la Literatura pero permanece como esa presencia suspendida a la que se recurre siempre para no sucumbir en segmentos vacíos. De una manera o de otra la aventura del conocimiento literario debe comenzar reconociendo su destino trágico: la obligación de no renunciar al conocimiento de un objeto cuya naturaleza implica la imposibilidad de ese conocimiento.

SEMINARIO DE LECTURA Y REDACCION SOBRE EL DISCURSO CIENTIFICO. AREA TECNICA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Lourdes Ocotlán Gómez Barranco[*]

Nuestro trabajo plantea una propuesta metodológica para el desarrollo de un Seminario de Lectura y Redacción que se puede llevar a cabo con los alumnos que ingresan al Area Técnica de la Universidad Veracruzana.

La propuesta que ofrecemos gira en torno al universo científico que proporciona temáticas inherentes al campo de trabajo del estudiante universitario. El objeto de estudio será el discurso científico relacionado con las carreras que integran el Area Técnica.

Trataremos que el alumno se familiarice con el lenguaje de la ciencia, de que pueda extraer la información básica del texto, trabajando detenidamente sobre su contenido y que, al mismo tiempo, incremente sus conocimientos.

La tarea principal del seminario consistirá en enseñar a leer discursos científicos, aplicando estrategias de lectura acordes con el texto y con las aptitudes que los estudiantes tengan y/o deban desarrollar para lograr la comprensión, reflexión, interpretación y valoración de ese material. Como segunda tarea estará la actividad redactora a través de la cual el universitario pueda rescatar los contenidos relevantes del texto. El maestro supervisará que la redacción cumpla con los lineamientos psicológicos y gramaticales que permitan conservar el carácter científico de la información desde la perspectiva del redactor-alumno.

* Lic. en Letras Españolas, de la Universidad Veracruzana.
Catedrática de Iniciación Universitaria, Universidad Veracruzana.

Asimismo, se emplearán materiales de apoyo sobre los aspectos gramaticales que el estudiante necesite consultar para la realización correcta de los ejercicios de escritura.

Primero se trabajará con textos de divulgación científica, para que el alumno tenga un contacto con el lenguaje de la ciencia. Después se elevará el grado de dificultad lectora, seleccionando textos de la bibliografía que el estudiante deba leer para otras materias del semestre.

Nuestra intención es conseguir que los universitarios ejecuten actividades de lectura y redacción sistemáticas que posteriormente se conviertan en una metodología de estudio.

A continuación expondremos cómo se realizarían los procesos de lectura y redacción, pues ambas actividades son los puntos medulares en nuestra propuesta de trabajo para el Seminario.

La lectura

Para entender el proceso lector debemos tomar en cuanta varias perspectivas teóricas que lo explican y que no se contraponen, sino que complementan la idea que necesitamos tener de él.

Un primer punto de vista, el *fisiológico*, nos dice que el proceso de lectura se inicia por medio de la relación que el sujeto establece entre ojo-texto-cerebro, para que este último capte los estímulos que se volverán elementos portadores de información.

Un segundo enfoque, el *psicolingüístico,* define a la lectura como "...identificación del significado a través de la confrontación de hipótesis que el lector formula de acuerdo con su conocimiento de las reglas que rigen la estructura sintáctica y semántica de una lengua".[1] Esto implica un proceso de descodificación del material al establecerse una interacción entre la información textual y los conocimientos que el lector posee sobre su sistema lingüístico y sobre el tema de la lectura que realiza.

Desde esta perspectiva, en el proceso lector podemos señalar la interrelación de factores psicológicos, lingüísticos y sociológicos.[2]

Al leer un texto su mensaje puede proporcionarnos un conocimiento nuevo sobre aspectos del mundo que nos rodea, con el fin de que comprendamos lo que sucede a nuestro alrededor, de que nos comportemos adecuadamente en el medio donde interactuamos, de que participemos críticamente en los cambios que la sociedad requiera. De todo esto tomaremos conciencia después de analizar, razonar e interpretar los contenidos del texto. Para lograrlo es necesario el desarrollo de una técnica de lectura que nos habilite en el proceso de comprensión del texto mediante una actividad lectora que pase por tres etapas: *comprensión* del mensaje, *reproducción*

1 Infante R.,M. Isabel. *Educación, comunicación y lenguaje.* Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1983, p.119.

2 Cfr. Frank Smith, citado por Infante R., M. Isabel. *Op. Cit.*, pp. 119,122,123,152, y Ladrón de Guevara, Moisés. *La lectura.* Biblioteca Pedagógica, SEP, México, 1985, pp. 127,128.

del contenido al elaborar una síntesis de la información más relevante y *producción* de un nuevo mensaje para interpretar dicha información.

El desarrollo de este proceso lo consideramos como un *medio de enseñanza-aprendizaje* (tercer punto de vista), que se lleva a cabo con una técnica especial para alcanzar la comprensión de los textos, mismos que proporcionan información sobre distintas áreas del conocimiento: política, sociología, economía, historia, ciencia, tecnología, etc. Como instrumento de aprendizaje nos guía también hacia la práctica de "...la capacidad de observación, análisis, reflexión y crítica del pensamiento ajeno, permitiendo desarrollar nuestras propias formas de pensamiento"[3], con las cuales enfrentamos la problemática que nos circunda.

La lectura como proceso de aprendizaje se alcanza cuando el lector ha comprendido el mensaje y puede transferirlo y aplicarlo a situaciones de su vida contidiana.

Un cuarto enfoque es retomar la lectura como un *proceso comunicativo*. Los hechos comunicativos son actitudes del ser humano que, a la vez que transmiten un mensaje, hacen que los individuos se relacionen y se influyan mutuamente -según lo expone Ana María Nethol al citar a Gregory Batenson-[4]. La autora explica el acto de comunicación como "...un producto elaborado (encodificado) y materializado a partir de ciertas *condiciones de producción* que se ubican en las relaciones sociales y/o de poder que existen entre sujetos en situaciones sociales".[5]

Posteriormente agrega que "...cuando dos o más sujetos, A y B, entran en relación comunicativa, respecto al discurso emitido hablamos de condiciones de producción; por contraparte, en relación al que se recibe nos referimos a *condiciones de recepción* [6].

Si esta concepción la transferimos al proceso lector, vemos que es un acto de comunicación en donde el escritor determina las condiciones de producción, el texto es el discurso elaborado y el lector ejecuta las condiciones de recepción. El escritor o autor como productor de un mensaje codifica, mediante el uso de la lengua, la información que va a transmitir al receptor o lector y éste descodifica dicho mensaje para completar el proceso comunicativo. El receptor o lector de la información deberá interpretar los signos para comprender el significado del mensaje que el escritor le comunica en el texto, y así se convierta en productor de otro que sea la respuesta o re-producción del que recibió y descodificó antes.

Con todo lo expuesto podemos decir que la lectura es un proceso complejo porque en él intervienen desde factores psicológicos, lingüísticos y socioculturales hasta pedagógico-didácticos que le permiten desarrollar al lector técnicas de lectura comprensiva para ver al texto como un medio de comunicación y de aprendizaje de

3 Eguinoa, Ana Ester. *Didáctica universitaria de la lectura.* EDICIE, No. 1, Universidad Veracruzana, Xalapa, 1987, p. 22.

4 Cfr. Nethol, Ana María. "Del análisis a la práctica: encrucijada para la comunicación" en *Introducción a la pedagogía de la comunicación*. Ed. Terra Nova, México, 1984, p. 66.

5 Nethol, Ana María. *Op. Cit.*, p.77.

6 Ibidem., pp. 78,79.

conocimientos sobre distintos aspectos del saber (científicos, literarios, políticos, históricos, etc.).

La redacción

Hablar de redacción es referirnos a la expresión o transmisión de un mensaje utilizando la escritura. Así como la expresión oral, también el lenguaje escrito nos permite estar en contacto con nuestros semejantes para intercambiar hechos y experiencias de todo tipo. Por medio de la palabra escrita se logra que nuestra intención comunicativa perdure temporalmente como muestra del pensar y sentir propios.

Es conveniente que tengamos claro en qué consiste la redacción; por lo tanto, comentaremos brevemente lo que cinco autores mencionan en sus cursos o manuales de redacción.

Para Gonzalo Martín Vivaldi la redacción es la escritura de algo que fue pensado y ordenado previamente a su manifestación. [7] Esto último es muy importante, pues muchas personas no pueden redactar porque no organizan sus ideas con anticipación y no tienen claro lo que van a escribir.

Luis Adolfo Domínguez dice que redactar es escribir ideas coherentes y claras; es transmitir ideas por escrito.[8] Las ideas que se quieran exteriorizar deben pasar por un proceso mental de selección y ordenamiento para que reunan coherencia y claridad; además, al transmitirlas por escrito, la redacción se convierte en un medio de comunicación.

Para Hilda Basulto redactar es escribir sobre "...cosas sucedidas, acordadas o pensadas con anterioridad."[9] La autora remarca también que el sujeto va a referirse a hechos reales, es decir, acontecimientos que ocurrieron y/o suceden en un momento determinado de su vida. Dichas ideas podrán relacionarse con la opinión sobre algo o alguien en particular y con los sentimientos y emociones de quien escribe. Especifica que se redactan cartas, notas, informes, crónicas y escritos similares.

Para un cuarto autor, Roberto Coll-Vinent, el objetivo fundametal de la redacción es "...conseguir una buena comunciación a través del lenguaje escrito..." [10], y lo comunicado, como ya lo dijimos antes, será el pensamiento o los sentimientos que el redactor transmite al lector.

Por último, Ana María Maqueo nos señala que si deseamos lograr una comunicación escrita clara y precisa, sin que provoque dudas en su comprensión, debemos conocer y manejar nuestra lengua. Entre mejor conozcamos los elementos que la componen, expresaremos con más precisión nuestras ideas. [11] El conocimiento de la

7 Cfr. Martín Vivaldi, Gonzalo. *Curso de Redacción*. Ed. Paraninfo, Madrid, 1980, p.14.
8 Cfr. Domínguez, Luis Adolfo. *Redacción Uno*, Ed. Diana, México, 1981, p. 17.
9 Basulto, Hilda. *Curso de redacción dinámica*. Ed. Trillas, México, 1985, p.15.
10 Coll-Vinent, Roberto. *Redacción y estilo*. Compendios de Divulgación Filológica, núm.6, Ed. Biblograf, Barcelona, 1972,pp.7-8.
11 Cfr. Maqueo, Ana María. *Redacción*. Ed. Limusa, México, 1987, p.5.

lengua abarca los aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos que el sujeto requiere para organizar su pensamiento en estructuras oracionales adecuadas, sin olvidar la ortografía y acentuación de las palabras que las forman. *Sintácticamente* se tomará en cuenta la función que cumplen los elementos de la oración, la conexión entre ellos, el orden que deben guardar dentro del enunciado, la concordancia entre núcleos y modificadores, etc. *Morfológicamente* se atenderá a la composición interna de las palabras, considerando las inflexiones de género, número, persona, tiempo, modo, etc., que afectan su estructura. *Semánticamente* se elegirán los términos que mejor representen el significado de la realidad que se desea comunicar. Así, las tres perspectivas se interrelacionan para apoyar el uso adecuado de nuestra lengua.

En conclusión podemos decir que redactar es comunicar por escrito ideas pensadas y ordenadas con anterioridad a su manifestación. Estos pensamientos pueden referirse a hechos reales que el redactor quiere comunicar o acerca de los cuales prefiera expresar su opinión. Un escrito también podrá mostrar los sentimientos y emociones de su autor. La exteriorización de ideas, sentimientos y emociones se concretará en un texto donde los enunciados sigan un encadenamiento y se presenten con coherencia y claridad, para que cumpla eficazmente con su función comunicativa. Esto último se llevará a cabo con el apoyo que nos da el conocimiento de nuestra lengua al aplicar las normas gramaticales que determinan el uso correcto de la misma.

Si consideramos la redacción como un proceso comunicativo, vemos que el sujeto redactor se convierte en un productor de mensajes cuando selecciona y ordena sus ideas, las codifica en estructuras lingüísticas y las revela y transmite por medio de la escritura. El mensaje escrito llega al receptor o lector, quien descodificará su sentido utilizando la lectura y auxiliandose del contexto que comparta con el redactor del mensaje. Una vez que el lector haya comprendido lo que el redactor le quiere comunicar, estará en posibilidad de emitir una respuesta, tomando el papel de productor de un nuevo mensaje que tal vez deba o pueda llegar al primer redactor.

Tanto a la lectura como a la redacción las hemos considerado como elementos interrelacionados dentro del proceso comunicativo. Las dos actividades se complementan mutuamente. El redactor envía un mensaje al lector y éste, cuando lo ha interpretado, toma el lugar del redactor y escribe uno nuevo para el lector virtual que lo descifrará. Además, en el desarrollo del proceso educativo, la una no se puede ejercitar sin la otra. El estudiante no debe quedarse sólo con una lectura superficial, sino concretar su contenido mediante una síntesis escrita que le permita consultarlo cada vez que lo necesite. Por consiguiente, un escrito no surge de la nada, las ideas que le dan forma se desprenden de una lectura previa. Así, lectura y redacción son dos factores indispensables en la formación del estudiante.

Discurso científico

Dentro del método científico se incluyen todos los procedimientos que se aplican para la obtención, elaboración y comunicación del conocimiento.

Los científicos consideran tres etapas en el desarrollo de su actividad:

1) *Etapa investigadora.* Se hacen descubrimientos que llevan a nuevos procesos objetivos de aspectos conocidos, o de interrelaciones entre diversos procesos con su correspondiente comprobación experimental.

2) *Etapa de sistematización.* Se trabaja con los resultados obtenidos en la primera etapa. Se formula su demostración y se elabora su interpretación, considerando las leyes ya conocidas o planteando nuevas hipótesis.

3) *Etapa expositiva.* Se ordenan los resultados y se exponen de manera clara y convincente, utilizando el discurso científico como medio de comunicación que llevará el nuevo conocimiento a otros investigadores y éstos puedan emplearlo en sus propios trabajos.[12]

Los nuevos conocimientos que aportan los resultados de una investigación científica se manifiestan a través del discurso científico, tomando, comúnmente, la forma de un texto o artículo publicable en una revista especializada. La redacción de estos textos queda a cargo de los mismos investigadores, pues es la parte final de su actividad.

Los aspectos que el científico debe incluir en la elaboración de su trabajo escrito son:

a) *Introducción.*
b) *Tesis.* Exposición del material y los métodos empleados; descripción de los experimentos y las demostraciones ejecutadas.
c) *Resultados.* Su enunciación y discución.
d) *Conclusiones.*
e) *Resumen* [13]

A lo largo de cada una de las partes del texto científico, el investigador-redactor debe cuidar que

- la exposición siempre sea directa,
- los conceptos sean inteligibles fácilmente,
- las oraciones tengan un significado inequívoco,[14] para que su trabajo sea claro y preciso en su totalidad.

Dentro de los textos científicos no sólo tomamos en cuenta a las publicaciones especializadas, sino que también consideramos tanto a las de divulgación científica y tecnológica como a los textos de tipo académico. En estos últimos predomina un fin didáctico y la intención de sus autores es exponer la información del modo más comprensible que se pueda. De acuerdo con esto, el discurso tiene tres funciones

12 Cfr. Gortari, Eli de. "Método del discurso científico" en *Cultura Universitaria*, Vol. 70-71, enero-junio 1960, p.43.

13 Cfr. Gortari, Eli de. *Op. cit.*, pp. 47-48.

14 Cfr. *Ibidem.*, p. 46.

principales según explica Fernando Castaños,[15] las funciones son: 1) *argumentación*, 2) *facilitación* y 3) *valoración*. El autor utilizará la argumentación para probar que lo que dice es cierto, recurriendo a criterios de verdad empíricos o formales. La facilitación hará que el procesamiento de la información sea accesible para el lector. La valoración indicará la importancia de ciertos aspectos de los temas tratados en el discurso.

Castaños menciona que los científicos se interesan por las cosas que ocurren y se pueden observar en la naturaleza; tratan de establecer principios que expliquen esos fenómenos y de encontrar las formas para manejar tales principios en estudios posteriores. Los principios y sus formas de manejo se convierten en teorías abstractas que resumen y descifran los hechos de la naturaleza.

En la exposición de los resultados, el autor presentará las teorías de manera consistente, sin contradicciones lógicas; mostrará que dos aseveraciones son compatibles o que una es consecuencia lógica de la otra (argumentación). Además, procurará que las oraciones y/o expresiones empleadas en su discurso sean fáciles de procesar por los lectores a los que va dirigido el texto (facilitación). Por último, a la vez que prueba aseveraciones y controla el procesamiento de información, también indicará la importancia y la utilidad de los aspectos del tema expuesto (valoración).

Las consideraciónes de Eli de Gortari y Fernando Castaños no se contraponen, sino, al contrario, completan la visión que debemos tener acerca del discurso de la ciencia.

El texto de divulgación científica y tecnológica

Ahora nos referiremos específicamente a una subdivisión del texto científico: el de divulgación científica y tecnológica. El contenido de estas publicaciones manifiesta los avances y resultados de las investigaciones efectuadas en diferentes ramas de la ciencia y la tecnología. Los textos de divulgación están dirigidos a todo el público que se interese en los temas que ahí se tratan, aunque no sea especialista en la materia. Su lenguaje es accesible, sin hacer menos su carácter científico; sin embargo, quien los lee se encuentra con vocabulario científico y/o técnico a través del cual tendrá que discernir los conceptos y los elementos teóricos que apoyan la información.

Consideremos al estudiante del área técnica de la Universidad Veracruzana como el sujeto próximo a la lectura de divulgación científica, pues requiere información relacionada con matemáticas, física, química, etc., materias inherentes a su área de estudio.

Si tomamos en cuenta los textos que ponen a nuestra disposición el conocimiento de la ciencia, los podemos catalogar en tres clases principales:

1. Texto Científico.
2. Texto Científico Didáctico.
3. Texto de Divulgación Científica.

15 Castaños, Fernando. "Consideraciones sobre el discurso científico y la definición" en *Estudios de Lingüísitica Aplicada*. CELE-UNAM, año I, núm. 2, enero 1982, pp. 6-30.

1. *El Texto Científico* será todo tratado teórico-práctico dirigido a la comunidad científica. En él, los especialistas de las diferentes ramas del conocimiento exponen sus teorías y descubrimientos. También podrán utilizarlo los maestros, quienes, sin ser especialistas, desempeñan el papel de mediadores entre el conocimiento científico y el alumno que se forma profesionalmente.

2. *El texto científico didáctico* equivale al libro de texto auxiliar en la enseñanza de las materias que integran los planes de estudio en cada uno de los niveles educativos.

3. *El texto de divulgación científica* corresponde a toda publicación que está al alcance de los estudiantes y del público en general. Suele editarse periódicamente o integrar una colección. Podemos asignarle dos funciones específicas: primera, informar al lector de los últimos avances del quehacer científico nacional e internacional; segunda, servir como material de consulta, si el lector opta por coleccionar este material informativo.

Aproximación teórica para la lectura de discursos científicos.

La interpretación de discursos científicos es una actividad que necesita de conocimientos previos acerca del tema de lectura, de familiarización con el léxico, el estilo y las características del texto científico, y de un proceso descodificador de los contenidos, para que el lector esté en posibilidad de retener, comprender, asimilar y aplicar los conocimientos ahí dados. Esto no es fácil para el lector-alumno que se enfrenta a este tipo de textos. Con nuestra propuesta pretendemos que lo logre, trabajando conjuntamente con su maestro. Para realizar dicha tarea nos apoyaremos en los lineamientos generales que Teun A. van Dijk [16] formula para estudiar cualquier discurso, basándose en las estructuras y funciones que organizan una gramática textual desde el aspecto semántico, y que nosotros tratamos de adecuar en favor de una lectura comprensiva e interpretativa del discurso científico.

De acuerdo con van Dijk, todo discurso (oral o escrito) [17] tiene una unidad de significado determinada por las estructuras oracionales que lo forman, dando al texto *coherencia* o *cohesión semántica*. La coherencia de un texto la constituye una secuencia de oraciones establecidas por ciertas relaciones semánticas. La coherencia semántica es de dos tipos: primero, si las relaciones semánticas se dan entre oraciones individuales de una secuencia, se habla de *coherencia lineal* o *local;* segundo, si las relaciones semáticas permiten caracterizar al texto como un todo, entonces se habla de *coherencia global.* Ambas integran la coherencia textual, es decir, la interpretación semántica que el lector hace de un texto.

16 Dijk, Teun A. van *Estructuras y funciones del discurso.* Ed. Siglo XXI. México, 1983.

17 El autor maneja el discurso considerando su manifestación oral y escrita en circunstancias diferentes (coloquiales o formales). Al sujeto que establece las relaciones semánticas lo llama *lector/oyente*. Nosotros sólo lo mencionaremos como *lector*, pues nos interesa la interpretación de textos científicos a partir de su lectura.

Cuando se efectúa la interpretación, primero se hace una descripción semántica de su coherencia lineal, aplicando dos clases de semántica: *intencional* y *referencial*. Una tiene que ver con el significado de expresiones verbales, considerando que los significados o intenciones "...son estructuras conceptuales atribuidas a palabras (morfemas), grupos de palabras, cláusulas y oraciones".[18] La otra completa la coherencia de los textos, pues depende de "...las relaciones entre los *referentes* de las expresiones de las oraciones..."[19], es decir, especifica los referentes denotados en las expresiones de una lengua. La semántica intencional se ocupa de *proposiciones* (significado subyacente de oraciones simples). La referencial nos permite identificar los elementos referenciales denotados por las oraciones y éstos pueden aludir a *individuos* u *objetos*, a las *propiedades* de los individuos u objetos, o a las *relaciones* entre ellos. De modo que las oraciones son entidades referenciales de un *hecho* que se plantea dentro de un contexto o mundo posible. Con ambas semánticas se constituye la coherencia textual de un discurso, ya que deben establecer relaciones entre los significados de las oraciones (proposiciones) y los referentes de las mismas.[20]

Si trasladamos estos principios teóricos de la interpretación de textos al campo de la ciencia, vemos que el discurso científico nos remite a un contexto o mundo real (mundo posible) acorde con la disciplina de que se trate. Además, sus estructuras lingüísticas siempre harán referencia a los elementos que funcionan como objetos de estudio, a las propiedades de estos elementos o a las relaciones que se instauren entre ellos. La identificación de todo esto se logra a través de la coherencia textual que descubramos al efectuar un recorrido de lectura con el cual determinemos las relaciones semánticas entre las partes del discurso.

Para especificar las relaciones o conexiones semánticas entre las proposiciones y sus referentes contamos con indicadores o partículas gramaticales de apoyo en las estructuras superficiales del discurso. Dijk menciona las siguientes: 1) *Conectivos* (y, o, pero, porque, así que, sin embargo, etc.) o el *orden sintáctico*, que señale la coordinación entre oraciones, ayudan a relacionar las proposiciones que denotan hechos; 2) *pronombres* o *determinadores* (artículos definidos, los demostrativos, etc.) para identificar los referentes ya citados; 3) *formas verbales y adverbios idénticos* (equivalentes) para expresar circunstancias de tiempo y lugar aludidas con anterioridad.[21]

Otro factor que interviene en el establecimiento de la coherencia del un texto es el *marco de conocimientos*. Este se compone de una serie de proposiciones almacenadas en la memoria del lector y contiene *información contextual* del mundo al que hace referencia el discurso. El marco de conocimientos auxilia al lector para que comprenda y relacione las proposiciones que aparecen en el discurso y distinga las oraciones semánticamente coherentes de las que no lo son.[22]

18 Dijk. Teun A. van *Op. cit.*, p.26.
19 *Ibidem.*, p.26.
20 Cfr. *Ibidem.*, p.27.
21 Cfr. Dijk, Teun A. van *Op. cit.*, pp. 36,36.
22 Cfr. *Ibidem.*, pp. 40,41.

Posteriormente, el sentido global de un discurso se deriva de las *microestructuras* que lo componen, es decir, de la secuencia proposicional que se manifiesta a través de la coherencia lineal de las oraciones que forman el texto. Este contenido global se presenta como una *macroestructura* semántica, o sea, una estructura que encierra el *tema* o *asunto* general del discurso, y se expresa en términos de una *macroproposición*. Entre macroestructura (tema de un discurso) y microestructura (estructura de las oraciones) hay un punto de unión que permite la relación entre ellas: una *proyección semántica* regulada por las denominadas *macrorreglas*. Las macrorreglas son pautas que semánticamente unen las proposiciones de las microestructuras. Su función es transformar la información semántica produciendo macroestructuras. Sirven de guía al lector para que pueda extraer el tema o asunto de un discurso. Las macrorreglas que plantea van Dijk son tres: *supresión, generalización* y *construcción*.

La macrorregla de supresión señala que el lector debe hacer a un lado las proposiciones que no ayuden a la interpretación de oraciones indispensables para la descripción de la macroestructura. Estas proposiciones innecesarias aportan *detalles* que no son relevantes para la comprensión del sentido global del discurso. El lector empleará su marco de conocimientos para discriminar las proposiciones que debe suprimir.

Con la macrorregla de generalización se logra construir una macroproposición que indique el tema problable de una secuencia de microproposiciones. La macroproposición se convierte en una expresión *temática* o *tópica* del contenido general del texto, que se elabora con elementos significativos del propio discurso.

La construcción, como tercera macrorregla, permite que el lector lleve a cabo un proceso de abstracción del sentido denotado por una secuencia de proposiciones. La proposición que surge de la aplicación de esta macrorregla contendrá la información que aparece implícita en el texto y que el lector podrá sustraer y explicar porque formará parte de su conocimiento del mundo en general o del tema de lectura en particular; en otras palabras, el sujeto formulará una macroproposición apoyándose esencialmente en su marco de conocimientos, su proposición será la transferencia del sentido global de una serie de oraciones del discurso.

Con respecto a la aplicación de las tres macrorreglas, van Dijk suguiere que el usuario puede emplear primero la de *construcción*, ya que para estructurar su macroproposición necesita de los detalles que le dan el discurso y su marco de conocimientos. En segundo lugar puede recurrir a la de *supresión*, para eliminar la información que no sea pertinente y quedarse sólo con la que deba incluir en su proposición totalizadora. La tercera será la de *generalización*, para resumir o simplificar al máximo el contenido del discurso. [23]. La aplicación de las tres reglas no siempre tendrá que hacerse en el orden propuesto, sino que se ajustará con las características del tema y del discuros que se descifre, así como al interés, a los conocimientos y a todos los aspectos relacionados con el *estado cognoscitivo contex-*

23 Cfr. Dijk, Teun A. van *Op. cit.*, pp.48-52.

tual particular del lector en su papel de usuario de una lengua en el momento de interpretar un texto.

Por último, van Dijk introduce la noción de *superestructura* como una *estructura esquemática* del discurso, una forma integral que define la organización global del mismo y las relaciones jerárquicas que guardan sus fragmentos. La superestructura se describe en términos de *categorías* y de *reglas de formación*. Las categorías son las partes que componen y caracterizan un tipo de discurso y las reglas determinan el orden en que aparecen tales categorías en la superestructura.

La estructura esquemática facilita la interpretación de un discurso, ya que a cada categoría corresponde una macroproposición semántica y de esta secuencia de macroproposiciones se deriva la macroestructura global.[24]

Si consideramos la noción de superestructura , el discurso de tipo científico también presenta una estructura adecuada para interpretarse de acuerdo con las categorías que lo conforman. La estructura esquemática de un texto científico podría especificarse, por ejemplo, retomando lo que en páginas anteriores citamos de Eli de Gortari, al referirnos a las partes de dicho discurso, es decir, *introducción, tesis, resultados, conclusiones y resumen* equivaldrían a las categorías de la superestructura y a partir de ellas se intentaría la interpretación semántica de la totalidad del discurso.

A manera de conclusión, lo que tratamos de explicar como la teoría de apoyo para la comprensión del discurso científico quedaría expresado de la siguiente forma con palabras de van Dijk: "Este tipo de gramática (análisis textual del discurso) analiza la estructura oracional con respecto a la estructura de secuencias y textos como un todo. El análisis ocurre en varios *niveles* mutuamente relacionados. Especialmente importantes en el *nivel semántico*, es decir, el nivel del significado y de la referencia. "...las secuencias proposicionales deben satisfacer condiciones de coherencia, tanto local como globalmente. Las estructuras globales como los "temas" o "asuntos" pueden hacerse explícitas en términos de macroestructuras. Estas se obtienen por medio de macrorreglas que son, a su vez, un caso particular de las operaciones congnoscitivas generales de la compleja organización y reducción de información" [25]

La redacción como proceso de recuperación del contenido de la lectura

Ya vimos que el proceso lector se sustenta en operaciones cognoscitivas que mentalmente dan lugar a la comprensión e interpretación adecuada del texto.

Para no perder estas operaciones mentales proponemos rescatar la interpretación a través de un proceso redactor que concrete los resultados de la actividad lectora. Así, la escritura se convierte en la parte complementaria de la lectura, donde el contenido del texto se presenta como una respuesta al mensaje captado durante el primer proceso de interpretación.

El redactor utilizará la mayoría de las estructuras semánticas que estableció a lo largo de la lectura. Partirá en sentido inverso: de la *macroestructura* semántica que

24 cfr. Dijk, Teun A. van *Op. cit.*, p.53.

25 Dijk, Teun A. van. *Op. cit.*, pp. 143.144.

engloba el contenido fundamental del texto derivará las *macroproposiciones* que recogen la esencia de la serie de *microestructuras* que integran la *coherencia lineal* del texto. Si es necesario, hará la descripción de las macroproposiciones con el contenido de las microestructuras más relevantes.

En este segundo proceso, el redactor manifestará su interpretación, apoyándose, primero, en la *macrorregla de construcción*, pues con ella realiza una absracción del sentido general denotado por una secuencia de proposiciones del discurso leído. Las macroestructuras que resultan de esta abstracción contendrá la información que está implícita en el texto y que el redactor explicará para dar cuenta del sentido integral que ha captado durante el proceso lector.

El uso de las *macrorreglas de supresión y generalización* contribuirá a la exposición de las partes significativas de la lectura, retomando los elementos discursivos que el texto base proporciona como referente inmediato del tema.

Conforme el redactor vaya dando cuerpo a su escrito, deberá procurar que su mensaje conserve la coherencia semántica del texto de lectura. Para esto se auxiliará gramaticalmente con los *conectivos* y el *orden sintáctico*, pues ambos demuestran la relación y la coordinación de sus ideas en este nivel de la manifestación. También recurrirá a los *pronombres* y *determinadores* que indiquen la referencia a los elementos significativos del texto. Asimismo, utilizará la *continuidad de tiempo* y *lugar* que las formas verbales y adverbiales ponen a su alcance para mantener la secuencia en el desarrollo del tema.

Si el redactor conjuga los elementos semánticos de su lectura con los recursos morfosintácticos que la lengua pone a su disposición, la interpretación escrita del tema correspondería a los planteamientos que el texto de lectura contiene y, de esta forma, la *coherencia global* se concreta de manera pertinente.

Finalmente, al redactar la interpretación no se debe perder de vista la *superestructura* del texto. Su presencia estará determinada por la profundidad y especialización con que sea tratado el tema. Con esto queremos decir que puede aparecer de manera explícita, si el autor nos señala con subtítulos las partes que conforman su discurso. Pero puede encontrarse implícita y sólo a través del proceso lector se descubren sus fases.

En el primer caso, el lector-redactor contará con un indicador más para guiar su interpretación con eficiencia y podrá expresarla siguiendo la estructura planteada. En el segundo, pondrá mayor atención en su lectura para que, a la vez que descubre la *coherencia semántica*, identifique la *superestructura* del texto y, a partir de ella, organice la interpretación escrita de la misma.

Propuesta metodológica para un Seminario de Lectura y Redacción

La propuesta va encaminada a que el alumno universitario practique la lectura y la redacción de un modo más accesible al acostumbrado y a que descubra la utilidad de ambos procesos como estrategias de estudio.

Para lograr que el estudiante del Area Técnica supere sus deficiencias en lectura y redacción tomamos en cuenta dos dificultades: una, los grupos son numerosos en los primeros semestres (entre 45 y 55 alumnos por salón) y dos, las 30 horas-clase marcadas para un Seminario se cubren de un porcentaje que va del 40 al 60%.

Al relacionar *grupo numeroso-tiempo* con los *aspectos de lectura y redacción* necesitábamos plantear una forma de trabajo que nos permitiera no descuidar los primeros factores y cubrir al máximo el tercero. Por lo tanto, pensamos que el universitario resolviera *guías de lectura y redacción* para que pudiera practicar y perfeccionar ambas conductas. Con esto también se le conduciría hacia un método autodidacta que le ayudara en el estudio de las otras asignaturas. Además, contaría con materiales de consulta para aclarar las dudas que se le presentaran en el desarrollo de su guía. La supervisión, corrección y evaluación de las actividades se haría de manera tanto individual como colectiva, permitiendo que en algunas fases del trabajo cada estudiante avance a su propio ritmo.

Esto obedece a que nuestra visión de la lecto-escritura en el nivel universitario se puede explicar de la siguiente forma:

a) El estudiante debe leer de un modo analítico, interpretar el contenido, asimilar el conocimiento y, posteriormente, transferirlo a determinadas acciones de su vida universitaria y profesional.

b) Junto a la lectura tendrá que utilizar la escritura como un medio de comunicación que pone de manifiesto su dominio de los conocimientos científicos que forman parte de su campo de estudio.

Nos interesa que el estudiante aprenda a interpretar o a procesar textos que le puedan ser útiles en sus actividades escolares, y que, si realiza futuras investigaciones inherentes a su disciplina de estudio, sea capaz de aplicar los recursos adquiridos en el Seminario.

Objetivos Generales del Seminario de Lectura y Redacción

1. Encauzar progresivamente al alumno hacia el estudio del discurso científico relacionado con las disciplinas del Area Técnica de la Universidad Veracruzana, aplicando estrategias de lectura que le permitan incrementar, por sí mismo, su nivel de conocimientos.

2. Fomentar el uso de la lengua materna como medio comunicativo, a través de la práctica de la lectura y la redacción, con el fin de que el alumno mejore su competencia en ambas actividades.

3. Adquirir una técnica de estudio que permita al alumno interpretar el discurso de la ciencia con el apoyo de la lecto-escritura.

Objetivos Particulares:

1.1. Practicar la lectura de textos de divulgación científica que introduzcan al alumno en el estudio del discurso científico.

2.1. Leer textos de divulgación científica, aplicando técnicas de lectura que posibiliten al alumno la comprensión, el análisis, la interpretación y la síntesis del contenido de los mismos.

2.2. Sintetizar por escrito la información de los textos de divulgación, cumpliendo con las normas gramaticales y los principios de redacción necesarios para una eficaz comunicación escrita.

2.3. Reforzar los aspectos gramaticales indispensables para la redacción correcta de un escrito: ortografía, puntuación, sintaxis, etc.

3.1. Resolver guías de lectura y redacción como instrumentos de estudio para adquirir y/o reafirmar el conocimiento científico.

Estructura didáctica del Seminario

El cumplimiento de los objetivos que acabamos de señalar lo determina la estructura didáctica en torno a la cual el Seminario de Lectura y Redacción queda sistematizado. Esta organización didáctica tiene como elementos constituyentes: el alumno, el contenido, los objetivos, el profesor, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las formas de evaluación. A su vez, la interrelación de estos factores establece las estructuras conceptual, psicológica y metodológica que concretan la estructura didáctica general. [26]

a) *Estructura Conceptual.* En el caso del Seminario que nos ocupa, los conocimientos que proporcionaremos a los estudiantes se dividen en dos áreas del saber:
1) la divulgación científica, y
2) el estudio de la lengua: lectura y redacción.

Los contenidos de divulgación científica abarcarán información actualizada de las ciencias incluidas dentro del Area Técnica.

En lo referente al estudio de la lengua, al alumno se le darán los elementos necesarios para que puedan extraer los contenidos científicos de los textos durante el desarrollo de un proceso de lectura. Para cumplir tal propósito nos apoyaremos en los lineamientos que Teun A. van Dijk plantea para interpretar el discurso en general, tomando en cuenta las estructuras y funciones que organizan una gramática de los textos.

26 Cfr. Furlán, Alfredo J. y otros. *Aportaciones a la didáctica de la educación superior.* ENEPI-UNAM, México, 1979, pp.18-93.

En lo que concierne a la escritura, redactará textos que demuestren que ha asimilado un nuevo conocimiento, aplicando las normas gramaticales y los principios de redacción que el Español señala para lograr una comunicación efectiva.

Con esta doble perspectiva del objeto de estudio, el maestro tendrá dos tareas que cumplir: una, seleccionar las lecturas y/o asesorar al alumno para que escoja aquellas que le aporten mejores conocimientos; dos, organizar los pasos del proceso lector del estudiante para que llegue a la obtención del conocimiento y especificar las condiciones de redacción que le permitan exponer lo aprendido con claridad y precisión. Para esto último se piensa en el repaso de temas como: acentuación, puntuación, uso de mayúsculas, resúmen y síntesis, riqueza del léxico, sinónimos y antónimos, y otros que surjan de las necesidades de los universitarios.

b) *Estructura Psicológica.* En esta etapa se toma en cuenta el nivel de desrrollo que los alumnos presentan al inicio de algún curso o ciclo escolar. En nuestro caso, el estudiante no tiene la capacidad de aprehender por si mismo un objeto de conocimiento, por accesible que éste sea, ya que los contenidos que maneja siempre se le han dado "digeridos" por sus maestros. Pero al ingresar a la universidad debe cambiar su actitud y preocuparse por contar con los medios que le permitan obtener y ampliar su conocimiento científico con recursos propios. Por consiguiente, en el Seminario decidimos introducir al alumno en el campo de la ciencia, utilizando la información que los textos de divulgación científica y tecnológica ponen al alcance del sector estudiantil y del público en general.

c) *Estructura Metodológica.* Al llegar a esta etapa de nuestra propuesta, consideramos que la mejor forma de encauzar a los universitarios hacia la lectura de textos de divulgación será a través de *guías de estudio* que les indicarán los pasos para aprender por sí mismos y puedan enriquecer sus conocimientos de acuerdo con su interés y capacidad personales.

Con este tipo de material pretendemos resolver los inconvenientes que anteriormente mencionamos y señalamos como determinantes en el funcionamiento del Seminario. Así, el número de alumnos y el tiempo disponible ya no serán problemas tan difíciles de afrontar, pues el profesor dará las instrucciones generales para todo el grupo y tomará el papel de asesor individual o de equipo, según lo requieran las actividades de las guías.

La información científica que los estudiantes manejarán se obtendrá de las revistas de divulgación que se editan a nivel nacional y que las publican instituciones dedicadas a la investigación científica. El apoyo teórico para los temas de Español se proveerá también por medio de guías de estudio que comprendan una especie de lección, ejercicios y la consulta de bibliografía. La resolución de estas guías podrá hacerse dentro o fuera del Seminario, pero su revisión y corrección se efectuará de

manera individual y/o grupal. Además, servirán de apoyo para la autocorrección de los trabajos escritos que surjan de la guía de lectura.

Proponemos que la evaluación del Seminario se aplique a lo largo del mismo y que el maestro lleve un control progresivo del avance de los estudiantes. Sugerimos la elaboración de escalas estimativas donde se tomen en cuenta las condiciones de trabajo y las etapas que se cubren al leer y redactar, de acuerdo con lo estipulado en la guía de lecto-escritura que se evalúe, y se asigne la puntuación conveniente a cada una de estas pares, considerando un número mayor para las actividades más complejas y otro menor para las que se hagan con relativa facilidad. La guía tendrá una acumulación de puntos parcial y otra total registrables en una tabla de seguimiento.

Al finalizar el curso se hará un recuento de puntos para comprobar el avance. Creemos que si se cubre el 60% de los puntajes parciales, se alcanzará también este mismo porcentaje del valor total, y podemos dar por aceptable el rendimiento de los alumnos, es decir, acreditarán el Seminario quienes obtengan ambos porcentajes. [27] Esto no significa que el universitario haya aprendido a leer y a escribir perfectamente, sino que aplica los recursos que le permitirán lograrlo, si continúa practicando estas actividades como técnicas de estudio.

Otro aspecto que debemos mencionar dentro de la evaluación de la escritura es la corrección de los textos. Nos parece importante que el universitario se *autocorrija* para que poco a poco elimine sus errores y mejore su expresión escrita. La corrección se puede hacer de tres maneras. Primera: revisar y corregir en grupo con indicaciones del maestro. Segundo: corrección por equipos, apoyándose en los materiales de consulta de que disponen. Tercera: revisión de textos por parte del maestro, autoco-

27 **Presentamos un ejemplo de registro grupal de evaluación por cada guía de lecto-escritura que resuelva el alumno.**

Guía: _____

Aspectos		LECTURA								REDACCION								Total	Observaciones
		Uso del diccionario	Campos del conocimiento	Ideas importantes	Elementos básicos del texto	Tema por párrafo	Cuadro sinóptico	Tema de lectura	Sub-total	Organización de ideas	Sintaxis	Puntuación	Acentuación	Ortografía	Legibilidad	Presentación	Sub-total		
Puntuación																			
Alumnos																			

El maestro puede agregar o reducir aspectos en la tabla de seguimiento, según lo requieran las dificultades de los alumnos.

rrección del alumno, utilizando una clave que codifique los errores más frecuentes[28] y evaluación final.

28 Sugerimos un modelo de clave para la corrección de escritos.

CLAVE DE CORRECCION DE TEXTOS

P – Puntuación.
A – Acentuación.
O – Ortografía (Uso de mayúsculas).
S – Sintaxis: orden de las partes de la oración.
I – Idea incompleta, poco clara, distorcionada.
C – Concordancia: género (femenino-masculino), número (singular-plural), persona (1a., 2a., 3a. de singular o plural).
R – Repetición de sonidos, palabras y/o frases.
EC – Eliminar o cambiar palabras y/o frases.
◯ – Suprimir lo que aparece encerrado en un círculo u óvalo.
/ – Separación de sílabas o palabras.
L – Legibilidad.
M – Márgenes y espacios.
][– Separación de párrafos.

El maestro puede agregar otros indicadores, según lo exigan las deficiencias de los alumnos.

Consideramos que con la autocorrección y el registro de evaluación, el avance de los estudiantes se puede demostrar con cierta objetividad.

A continuación, y a título de ejemplo, se presenta una guía de lectura y redacción sobre un texto de divulgación científica.

Guía de Lectura y Redacción

El texto de divulgación científica

El texto de divulgación científica es una subdivisión de los textos científicos. Corresponde a aquel escrito que nos informa acerca de los avances y los resultados de las investigaciones que se obtienen en diversas ramas de la ciencia y de la aplicación tecnológica e industrial de los descubrimientos de la misma.

Las obras de carácter científico se distinguen porque exponen sus contenidos de manera objetiva y directa y proporcionan un conocimiento de la realidad que nos circunda. Además, el sentido o significado de lo que expresan es uno solo, no da pie a varias interpretaciones. La descripción y explicación de los fenómenos de la naturaleza se fundamentan en teorías e hipótesis científicamente comprobables y que pueden considerarse como verdaderas hasta que nuevas investigaciones las superan o complementan.

Los textos de divulgación, a la vez que cumplen con los lineamientos antes mencionados, también se caracterizan por estar escritos en un lenguaje accesible a su lector, ya que tal vez no sea especialista en la materia, pero sí le interese lo que sucede en el mundo de la ciencia y de la tecnología. Así, la divulgación científica lo introducirá en el campo de la física, la química, la medicina, etc., utilizando términos, conceptos y elementos teóricos propios de la disciplina de que se trate. De esta manera, el lector tendrá oportunidad de ampliar su vocabulario y sus conocimientos científicos gradualmente.

Lo más común es que los textos de divulgación sean artículos que integran publicaciones periódicas y que están al alcance de la población estudiantil y del público en general. Instituciones oficiales y/o particulares dedicadas al quehacer científico son las encargadas de recopilar y editar los trabajos más importantes en las diferentes ramas del conocimiento.

La divulgación científica es un medio que nos acerca y relaciona con la ciencia. Los universitarios no debemos perder contacto con ella, pues paulatinamente lograremos comprender textos más especializados y vinculados con nuestra área de estudio o de trabajo.

Lectura

A continuación indicamos los pasos para la lectura de un artículo que nos explica qué es una pila, una batería y un acumulador, respectivamente.

Etapas para la lectura

Primera Etapa

1) Lee atentamente el texto de Yunny Means y otros: "Origen de las palabras "pila", "batería" y "acumulador" en la Revista *Información Científica y Tecnológica (ICYT),* Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), México, vol. 10, núm. 136, enero 1988, pp. 51.

Origen de las palabras "pila", "batería" y "acumulador".

El desarrollo de sistemas que convierten la energía química en eléctrica, llamados actualmente convertidores o almacenadores electroquímicos de energía eléctrica, se inicia a partir del primer dispositivo descubierto por el científico italiano A. Volta, quien utilizó discos de plata y zinc conectados mediante papel humedecido con una solución saturada de sal (NaCl). Al colocar encimados varios de estos dispositivos se generó el nombre de pila.

Cada uno de estos dispositivos, formados por un electrodo de zinc, uno de plata y separados por un electrolito, constituye una *celda electroquímica.* Si se conectan en serie o paralelo varias de estas celdas, se acostumbra llamar a este conjunto *baterías.*

Las pilas se clasifican como "primarias" cuando las reacciones electródicas son irreversibles, por lo que deben desecharse después de su uso, y como "secundarias" cuando las reacciones son reversibles, lo que representa su principal característica: ser recargables. Estas pilas secundarias se conocen también como *acumuladores*. Sin embargo, se ha hecho una práctica común denominar "baterías" y "acumulador" a la pila secundaria, y "pila" a la primaria.

En ambos casos, pilas primarias o secundarias, las celdas contienen todos los reactivos químicos necesarios para su funcionamiento. A diferencia de éstas, en las *pilas de combustible* los reactivos con que funcionan se almacenan fuera de la celda y, en general, son gases combustibles como el hidrógeno y los hidrocarburos.

La ventaja principal de las pilas y los acumuladores sobre otros dispositivos de conversión de energía, es que adecuan la producción de energía eléctrica a las necesidades del consumidor, ya que se puede interrumpir e iniciar la operación de estos sistemas en los momentos que se desee.

2) Numera los párrafos que componen el artículo.
3) Subraya o enlista los términos que no comprendiste claramente o que desconozcas, y busca su significado en el diccionario.
4) Organiza las palabras que subrayaste de acuerdo con los distintos campos del conocimiento al que hacen referencia.

Segunda etapa:

5) Vuelve a leer el texto y de cada párrafo extrae textualmente la o las ideas más importantes.
6) En los enunciados que acabas de escribir encierra en un círculo los términos o las frases que señalan los elementos y/o los hechos básicos que el texto explica.
7) Asigna un tema o asunto para cada uno de los párrafos, de acuerdo con las ideas importantes y con los elementos que marcaste en el paso 6.
8) Elabora un cuadro sinóptico o un diagrama -según lo permita el texto- con los aspectos relevantes que localizaste en los tres pasos anteriores.
9) Escribe un enunciado que englobe el tema de la lectura.
10) Confronta en grupo el enunciado global que redactaste.

Redacción

Etapas para la redacción

Primera etapa:

11) Utiliza como título de la redacción el enunciado que engloba el tema de la lectura.

12) A partir de ese título redacta, con tus propias palabras, una síntesis del contenido del artículo, retomando las ideas y los elementos esenciales de los puntos 5, 6, 7 y 8, respectivamente.

Segunda etapa:

13) Revisa en equipo la síntesis que redactaste y corrige los errores gramaticales y de redacción que se te indiquen.

Solución de la Guía de Lectura y Redacción

Lectura

Primera etapa:

1) Lectura individual y en silencio.

2) 5 párrafos

3) Los términos de significado dudoso que el alumno puede subrayar y buscar en el diccionario (técnico de preferencia) son:

Párrafo 1: electroquímicos, dispositivo
2: electrodo, electrolito, celda electroquímica
3: reacciones electródicas, irreversibles, reversibles
4: reactivos químicos, gases combustibles, hidrocarburos
5: NINGUNO

4) FISICA: dispositivo, electrodo, celda electroquímica, reacciones electródicas.

QUIMICA: electrolito, reactivos químicos, gases combustibles, hidrocarburos

Segunda etapa:

5) Párrafo 1: "El desarrollo de sistemas que convierten la energía química en eléctrica, llamados ... convertidores o almacenadores electroquímicos de energía eléctrica, se inicia (con el) dispositivo descubierto por el científico italiano A. Volta..." "(Volta) utilizó discos de plata y zinc conectados mediante papel humedecido con una solución saturada de sal (NaCl)"."Al colocar encimados varios de estos dispositivos se generó el nombre de pila".

2: "Cada uno de estos dispositivos, formados por un electrodo de zinc, uno de plata y separados por un electrolito, constituye una *celda electroquímica*".
"Si se conectan en serie o paralelo varias de estas celdas, (se llama) a este conjunto baterías".

3: "Las pilas se clasifican como "primarias" cuando las reacciones electródicas son irreversibles, por lo que deben desecharse después de su uso..."
"(Las pilas se llaman) "secundarias" cuando las reacciones son reversibles, (es decir, que son) recargables".
"Estas pilas secundarias se conocen también como *acumuladores*".
"(Es) común denominar "baterías" y "acumulador" a la pila secundaria, y "pila" a la primaria".

4: "En ambos casos, pilas primarias o secundarias, las celdas contienen todos los reactivos químicos necesarios para su funcionamiento".
"A diferencia de éstas, en las *pilas de combustible* los reactivos con que funcionan se almacena fuera de la celda y, en general, son gases combustibles como el hidrógeno y los hidrocarburos".
(idea secundaria)

5: " La ventaja principal de las pilas y los acumuladores sobre otros dispositivos de conversión de energía, es que... se puede interrumpir e iniciar la operación de estos sistemas en los momentos que se desee".

6) – convertidores o almacenadores electroquímicos de energía eléctrica
- pila
- dispositivo: electrodo de zinc y de plata separados por un electrolito (cloruro de sodio)
- celda electroquímica
- baterías
- pilas primarias: reacciones electródicas irreversibles
- pilas secundarias: reacciones electródicas reversibles (recargables)
- acumuladores
- reactivos químicos

7) Párrafo 1: Origen de la pila como convertidor electroquímico de energía eléctrica.
2: La celda electroquímica: dispositivo constituyente de una pila.
3: Pilas primarias y secundarias.
4: Otro dispositivo de conversión de energía: la *pila de combustible*.
5: Ventaja principal de las pilas y acumuladores.

8)

PILA (dispositivo convertidor electroquímico de energía eléctrica)	Descubridor: A. Volta (físico italiano) Constituyentes: electrodo de zinc + electrodo de plata separados por un electrolito (NaCl)	= Celda electroquímica
	Clasificación	Primarias. Se desechan: pilas comunes. Secundarias. Son recargables: acumuladores.

9) La "pila" como convertidor de energía y su clasificación.

10) El enunciado global se comenta en grupo.

Redacción

Las actividades 11, 12 y 13, que comprenden la redacción de la síntesis del contenido del artículo, se dejan abiertas, ya que no se pueden ajustar a un solo modelo y el estudiante debe mostrar o desarrollar su creatividad en ellas.

Correspondencia entre la teoría de Teun A. van Dijk y la Guía de lectura y redacción.

Lectura

En la primera etapa, el acercamiento inicial al significado del texto se relaciona con la búsqueda de su coherencia semántica. Se establecerá la *coherencia lineal* de los enunciados, eliminado, primero, las deficiencias de vocabulario. En la segunda etapa se hace un seguimiento de la coherencia lineal cuando el lector separa las ideas importantes de cada párrafo, con el fin de encontrar el sentido profundo de las oraciones y la conexión que guardan con los elementos científicos que describen o explican. Esta prioridad significativa se refuerza al enmarcar los elementos y los hechos básicos a los que el texto hace referencia (ver actividad 6, p. 22,23,24).

A medida que avanza este proceso se va construyendo la *coherencia global* que permitirá captar el sentido general de la lectura. El *marco de conocimientos* es un factor importante que completará la información contextual que se necesita para la interpretación del texto.

Al asignarle un *tema* a cada párrafo se va concretando la coherencia global. Este tema o *macroproposición* se manifestará por medio de una *macroestructura* derivada de las *microestructuras* relevantes de los párrafos. Se obtendrán tantas macroproposiciones como número de párrafos constituyan al texto; puede presentarse el caso de que con las microestructuras de dos o más párrafos se integre una macroproposición, sintetizándose aún más el contenido de la lectura.

El cuadro sinóptico o el diagrama (ver actividad 8, págs. 22 y 24) se puede considerar como una *macroproposición esquemática*, pues concentra la información fundamental. A partir de este esquema se desprende el enunciado o macroestructura que engloba el tema de la lectura.

Para la ejecución de las actividades 7, 8 y 9 (ver págs. 22 y 24), el lector hace uso de las *macrorreglas* que de manera sistemática le permiten conformar la coherencia global del texto y determinar su tema.

Redacción

El proceso de redacción debe mostrar, correlativamente, la comprensión y la transferencia que el lector hace del contenido del texto. Por eso se pide que el enunciado que engloba el tema de la lectura se utilice como título del escrito (ver actividad 9, págs. 22 y 24).

En la actividad 12 (ver pág. 22), el redactor aplicará la macrorregla de construcción para reelaborar el tema de la lectura. Lo expresará con palabras propias, cuidando que sus estructuras oracionales guarden la coherencia, precisión e interrelación necesarias para que el escrito no distorsione las ideas de la información inicial. Además, tendrá como apoyo las microestructuras de los párrafos, las macroproposiciones y el cuadro sinóptico o diagrama (*macroproposición esquemática*), elementos que concentran los aspectos fundamentales de la lectura, de lo particular a lo general.

Cuando en la segunda etapa se revisen los escritos, se comprobará si el proceso lector se realizó correctamente. Si no sucediera así, entonces, el lector iniciará el primer proceso y corregirá las actividades que no hizo bien, o sólo reestructurará la manifestación discursiva, de modo que su expresión escrita no contradiga su lectura.

BIBLIOGRAFIA

Basulto, Hilda. *Curso de redacción dinámica.* Ed. Trillas, México, 1985.

Castaños, Fernando. "Consideraciones sobre el discurso científico y la definición" en *Estudios de Lingüísitica Aplicada.* CELE-UNAM, año 1, núm. 2, enero 1982, pp. 6-30.

Coll-Vinent, Roberto. *Redacción y estilo.* Ed. Biblograf, Barcelona, 1972, Compendios de Divulgación Filológica, núm. 6.

Dijk, Teun A. van. *Estructura y funciones del discurso.* Siglo XXI editores, México, 1983.

Domínguez, Luis Adolfo. *Redacción uno.* Ed. Diana, México, 1981.

Eguinoa, Ana Ester. *Didáctica universitaria de la lectura.* **EDICIE,** No. 1, Universidad Veracruzana, Xalapa, 1987.

Furlán, Alfredo J. y otros. *Aportaciones a la didáctica de la educación superior.* ENEPI-UNAM, México 1979.

Gortari, Eli de. "Método del discurso científico" en *Cultura Universitaria,* Caracas, Vol. 70-71, enero-junio 1960, pp.41-54.

Infante R., M. Isabel. *Educación, comunicación y lenguaje.* Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1983.

Ladrón de Guevara, Moisés. *La lectura.* Biblioteca Pedagógica, SEP, México, 1985.

Maqueo, Ana María. *Redacción.* Ed. Limusa, México, 1987.

Martín Vivaldi, Gonzalo. *Curso de redacción.* Ed. Paraninfo, Madrid, 1980.

Means Yunny y otros. **"Origen de las palabras "pila" , "batería" y "acumulador"** en *Información Científica y Tecnológica (ICYT),* Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), México, Vol.10, núm. 136, enero 1988, p.51.

Nethol, Ana María y Mabel Piccini. *Introducción a la pedagogía de la comunicación.* Ed. Terra Nova, México, 1984.

INTERACCION VERBAL EN EL AMBITO EDUCATIVO

Judit Vergara Monrreal *

1. Introducción

Con la discusión interdisciplinaria, la investigación educativa se ha vuelto punto de confluencia de diversas posturas teóricas que inciden en la concepción del fenómeno del lenguaje y la escuela. Resulta difícil el logro de un enfoque múltiple que no pierda de vista el origen de los métodos y las teorías a aplicar. La posturas teórico-metodológicas que consolidan el quehacer lingüístico han influído notablemente en el campo educativo; sin embargo, sus aplicaciones no siempre han arrojado datos satisfactorios debido a un malentendido en la construcción de sus objetos.

Los métodos lingüísticos o sociolinguísticos aparecen accesibles a los ojos del profano; no obstante, su puesta en escena revela el rigor teórico que los sustenta y que exige su coherencia. De ahí que todas las formas posibles de análisis discursivo hayan encontrado eco en materia educativa y que se enfatice en ellas la pertinencia o no de los registros lingüísticos.

Sin duda, el método etnográfico es hasta momento el recurso lingüístico más extendido a la práctica educativa y al quehacer docente. Nuestro interés no va más allá de situar el método en el marco de la antropología que le da origen y de mostrar las pautas sobre su uso en el análisis de la enseñanza.

* Licenciada en Letras Españolas y egresada de la Fac. de Antropología de la Universidad Veracruzana. Desde 1982 labora en la Universidad Pedagógica Nacional.

2. El Método Sociolingüsítico y La Lingüística Aplicada

El método sociolingüístico ha sido de mucha utilidad en las áreas de conocimiento en las que la lingüística constituye el material teórico para la resolución de los problemas planteados. A pesar de que el campo de aplicación de la lingüística, en tanto que tiene que ver el desarrollo humano, es muy vasto, los estudios sobre lingüística aplicada suelen ubicarse en tres campos específicos de investigación:

a) Desarrollo del lenguaje infantil y patologías del lenguaje.
b) Campo de la intercomunicación: problemas de bilingüismo y traducción.
c) Campo educativo: aspecto pedagógico de la lengua en relación a la enseñanza de la lengua materna y la adquisición de segundas lenguas. [1]

Los estudios tradicionales de lingüística aplicada han abordado los problemas de la lengua, en los incisos b) y c), de manera normativa, es decir, apegándose estrechamente a las concepciones gramaticales de la lingüística de corte sintáctico.

En México, tales investigaciones, en el terreno del bilingüismo y la enseñanza de la lengua materna, estuvieron fuertemente influenciadas por el estructuralismo, tanto norteamericano como europeo. Los estudios de lengua indígena tampoco han ido más allá de glosarios, diccionarios, gramáticas, cartillas y guías de aprendizaje para la castellanización, dejando de lado la riqueza cultural que aporta la investigación de las lenguas en contacto. Esto se debe a que el estudio sociolingüístico se ha realizado de manera aislada en nuestro país. Si bien existen investigaciones desde los años 70, en México no existe todavía una política educativa que apoye institucionalmente el estudio interdisciplinario del lenguaje.

En el contexto de la Escuela Mexicana es más perceptible la presencia de la teoría lingüística de corte sintáctico, puesto que ha sido considerada en los libros de texto y en las guías para el maestro del nivel primario. La Reforma Educativa de 1976 en los planes y programas de la asignatura de español planteó un serio problema debido a la confusión en el menejo del material lingüístico. Por una parte, la Reforma introdujo a nivel de contenidos los avances gramaticales que había arrojado la gramática estructural -diseñada didácticamente en España y Argentina- que, en su presentación escolar, se vio alterada por la mezcla de criterios pertenecientes a distintas corrientes lingüísticas. Hemos podido constatar que, desde el momento de la Reforma hasta la fecha, los maestros no han comprendido el cambio de perspectiva teórica que implicó la modificación de los conceptos de la gramática tradicional. Es muy frecuente escuchar decir a los maestro que la reforma solamente cambió de nombre a las categorías gramaticales y que en esencia se está enseñando lo mismo. Por otra parte, existe un malentendido aun mayor que el anterior. Dentro del magisterio se ha generalizado la idea de que la escuela, y en especial la clase de español, tiene por función "enseñar a *hablar* a los niños". En este punto se observa una gran confusión entre las funciones de la familia y el grupo social y las de la escuela como institución educativa, en lo relativo a la adquisición de la lengua materna.

1 *Cfr*. Charles Bouton. *La lingüística aplicada*. Col. Breviarios, México, FCE, 1982.

Este error de base lleva a la creencia de que la gramática estructural constituye la herramienta teórica que le permitirá al maestro enseñar a hablar al niño. Desgraciadamente las dificultades de la asignatura de español no terminan allí, sino que, por si fuera poco, los contenidos de la materia aparecen plagados de citas sobre literatura clásica e hispanoamericana. Este hecho trae consigo el error de pensar que los modelos literarios de la lengua escrita también sirven de material para enseñar a hablar al niño. Lo cierto es que, ni la gramática estructural ni la literatura podrían, en ningún momento, cubrir el requisito de servir de modelo para la adquisición de la lengua materna, puesto que se articulan en función del código de la escritura. En cuanto a la función de la escuela, hay que tener en cuenta que cuando el niño ingresa a ella ya ha adquirido todas las estructurtas lingüísticas que utilizará durante su vida en la comunicación contidiana y que, hablando en términos sociolingüísticos, reflejan las características dialectales de su grupo social.

Como es de observar, las confusiones y malentendidos mencionados hasta aquí tienen su origen en el desconocimiento de la teoría y los métodos lingüísticos, pero, desafortunadamente, trascienden a espacios de interacción social y pedagógica hacia los que ahora se reorienta la investigación lingüística. En la institución escolar habría que eliminar, en primer término, la confusión relativa a la adquisición y enseñanza de los códigos lingüísticos con los que el alumno y maestro conviven cotidianamente: la lengua oral y la lengua escrita. Teniendo en cuenta la diferencia de estos dos procesos de conocimiento y de comunicación podríamos afirmar que, en materia de lenguaje, la escuela tiene por función la de propiciar las situaciones de aprendizaje pertinentes para la adquisisión de la lengua escrita. Los trabajos de Emilia Ferreiro [2] demuestran que los procesos de adquisición de la lengua escrita se empiezan a desarrollar antes de que el niño ingrese a la escuela. Así pues, la educación formal del código de la escritura debería fundarse en las situaciones socioculturales que determinan los distintos tipos de discurso escrito con los que el niño se irá enfrentando en sus etapas evolutivas.

Tomando en cuenta lo dicho anteriormente, podemos afirmar que se ha confundido, consecuentemente en todos los niveles de enseñanza, el dominio lingüístico -tanto teórico como práctico- que el maestro de la asignatura de español debe poseer para propiciar las situaciones de aprendizaje, con los contenidos de los libros de texto relativos a la materia. Al respecto, la sociolingüística plantea que la clase de español debe convertirse en un taller de reflexión sobre el uso de la lengua en su contexto oral y de aprendizaje de las condiciones culturales en las que es pertinente un código escrito. El desconocimiento de la aplicación lingüística volvió inoperante la clase de español, al grado de convertirla en un contenido en sí mismo. Elsie Rockwell [3] ha señalado la importancia y la función de los usos escolares de la lengua escrita con el fin de reorientar los objetivos y la práctica de esta asignatura.

2 Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los proceso de lectura y escritura.* México, Siglo XXI, 1982.

3 Elsie Rockwell. "Los usos escolares de la lengua escrita" en *Idem.* pp. 296-320.

Asimismo, la sociolingüística y la lingüística pragmática han descubierto que la adquisición de las estructuras lingüísticas va emparentada con la asimilación de los contextos socioculturales en que aquéllas se producen. De ahí que se haga necesario el estudio de las situaciones sociales que propician la producción de determinado tipo de enunciados. Por lo tanto, un análisis del discurso educativo -en su aspecto enseñanza- es, a su vez, un estudio de la problemática socio-cultural de la escuela como institución social.

La investigación de Dora Pellicer,[4] enmarcada en la línea metodológica de la sociolingüística, pone de manifiesto las dificultades que hemos venido señalando en este apartado, en cuanto al papel que juega la escuela y las consecuencias de las falsas concepciones con respecto a los mecanismos del lenguaje y la teoría lingüística. Nos parece pertinente transcribir a continuación las conclusiones a las que llega su trabajo:

"Dentro del sistema escolar, que tiene como una de sus funciones el control de todo posible cambio social, el estudio sociolingüístico que hemos emprendido permite señalar:

a) Que los procedimientos escolares de comunicación crean barreras que impiden un manejo democrático de las interacciones verbales.
b) Que las presiones ejercidas por la institución escolar sobre el maestro ofrece pocas oportunidades para el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa que naturalmente han adquirido los alumnos a través de su experiencia vivida.
c) Que independientemente de los problemas de fracaso y segregación que se dan en el sistema educativo, los alumnos conocen y manejan formas discursivas complejas y eficaces en la comunicación con sus padres.
d) Que los educandos actúan a menudo en complicidad con la normatividad escolar, restando valor a sus propias capacidades y usos expresivos. Este "deber ser" de la escuela sólo se maneja en el interior de la institución y sus reglamentos entran a menudo en contradicción con la comunicación cotidiana.[5]"

El método sociolingüístico y el trabajo etnográfico han permitido el avance de la lingüística aplicada en los campos ya mencionados. El registro de clase que presentaremos más adelante nos permite demostrar la pertinencia de estos dos tipos de análisis en el estudio de la problemática educativa.

3. La Investigación Educativa y el Trabajo Etnográfico

Nuestra formación lingüística y nuestra labor en instituciones educativas de nivel superior nos han puesto en la dificultad de hacer explícita, ante maestros normalistas y pedagogos, la pertinencia de modelos lingüísticos en la investigación educativa. El problema con el que nos enfrentamos tiene que ver con el hecho de que aún no ha

4 Dora Pellicer. "El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: la clase de español en la escuela primaria" en *Nueva Antropología*, Vol. VI, No. 22, México, 1983.

5 *Ibidem*. pp. 104-105.

quedado claro, en la conciencia pedagógica, que la escuela constituye una más de las esferas sociales en la que el lenguaje tiene toda posibilidad de ser y de hacer sujetos discursivos. El análisis del discurso que ha sido emprendido en las instituciones del país no ha sido debidamente fundamentado en la lingüística antropológica que le ha dado origen. De ahí que se genere, en tales investigaciones, muchas de las ambigüedades que la investigación lingüística ya ha superado.

Básicamente, la dificultad se reduce a que la comundiad educativa no ha tomado en cuenta en su marco teórico el desarrollo lingüístico y que, por otra parte, en materia educativa, sociólogos, psicólogos, antropólogos, lingüistas y pedagogos tienen un objeto de estudio compartido. De ahí que Labov insista, en su proyecto sociolingüístico, en la creación de equipos de investigación interdisciplinarios.

La investigación educativa en México, a nuestro modo de ver, ha retomado todas las áreas del trabajo sociolingüístico, en su modalidad de estudios semióticos, etnográficos y de lingüística textual. En otras palabras, la investigación educativa ha abordado el análisis del discurso en su dimensión conversacional y textual, pero en la mayoría de los casos no ha tenido presente lo antecedentes teóricos de tales modelos de análisis.

La etnografía de la comunicación parece ser el modelo de investigación más apropiado para abordar el estudio educativo en el nivel de la práctica docente. Las observaciones en clase, a través del registro etnográfico, resultan ser un material muy valioso, puesto que permiten el análisis de innumerables factores que se producen de manera simultánea en el desempeño de la práctica docente. Con estos estudios es posible analizar de manera objetiva los sujetos discursivos que interactúan en el proceso enseñanza-aprendizaje: el educador y el educando.

El término etnografía ha sido tomado de la antropología social y designa un tipo de trabajo antropológico: aquél destinado a la descripción de los sistemas de vida de un grupo social.

El concepto "etnografía de la comunicación" fue acuñado por Gumperz y Hymes en 1964.

> El objetivo teórico de este tipo de sociolingüística fue ilustrar la noción de competencia comunicativa: lo que el hablante sabe -son sus capacidades inherentes- y cómo se comporta en la práctica. Sin embargo, mientras los estudios de la *competencia lingüística* explican estos aspectos de la gramática como comunes a todos los hmanos independientemente de sus condicionamientos sociales, los estudios de la *competencia comunicativa* describen a los hablantes como miembros de una comunidad y como poseedores de funciones sociales. Por consiguiente, tratan de explicar su uso de la lengua como

instrumento de autoidentificación y regulación de las actividades.[6]

Esta corriente parte de la tradición de la antropología lingüística, centrada en los trabajos de Franz Boas, Edward Sapir y Benjamín Lee Whorf y ha sido ampliamente difundida por Gumperz, Hymes y Susan Ervin-Tripp, principalmente.

Las investigaciones etnográficas constituyen trabajos empíricos de la comunicación verbal en contextos y situaciones de interacción. Se caracterizan por relacionar los factores discursivos de la acción verbal con los datos pragmáticos que intervienen en ella.

La unidad básica del estudio etnográfico es el *evento de habla* que se organiza en función de los siguientes elementos:

a) características de los participantes (edad, sexo, status social, ocupación); b) canales; c) códigos lingüísticos; d) circunstancias; e) formas; f) tópicos y g) evento en su conjunto.

Michael Stubbs [7] se ha servido del estudio etnográfico y de los lineamientos sociolingüísticos para realizar investigaciones, en las escuelas de Inglaterra, sobre el uso del lenguaje en el aula. Su intención, con la cual coincidimos, es la de llegar a confrontar, en la medida de lo posible, los resultados de las investigaciones etnográficas realizadas en distintos países, con el fin de descubrir la realidad de los problemas de la enseñanza en el interior del salón de clases y, por consiguiente, de la institución escolar.

Así pues, la investigación educativa en México tiene mucho camino por recorrer, ya que la sociolingüística ofrece una vía de acceso -muy distinta a la señalada por la sociología- a la diversidad de tópicos que caracterizan la escuela mexicana.

En nuestro registro etnográfico, hemos abordado el problema del autodidactismo, en vista de que se funda sobre él una práctica educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, caracterizada por el empleo de una modalidad de estudio diseñada para cubrir las exigencias del maestro en servicio. El curriculum de la Licenciatura en Educación Básica, sistema abierto, se orienta hacia la transformación de la práctica docente del maestro, a fin de convertirlo en un sujeto reflexivo y crítico. Para ello, se han elaborado paquetes didácticos diseñados par el autoaprendizaje. A ocho años de experiencia personal en esta modalidad, los resultados obtenidos nos llevan a un replanteamiento de su funcionamiento.

4. Características del Registro

El registro de interacción verbal que ahora nos ocupa presenta la variante de interacción maestro-alumno - maestro (asesor).

Con el término maestro-alumno designamos al estudiante de la Universidad Pedagógica, en virtud de que el aspirante a esta institución tiene que cubrir el

6 Ramón Sarmiento. Introducción a Jashua Fishman. *Sociología del lenguaje*. Madrid, Cátedra, 1982. p. 20.

7 Michael Stubbs. *Lenguaje y escuela*. Madrid, Cindel-Kapelusz, 1984.

requisito de ser maestro en servicio, en instituciones de enseñanza básica. Por tanto, un rasgo importante de este registro de interacción es que ésta ocurre a nivel de colegas, puesto que, en la UPN, tanto maestros asesores como alumnos ejercen la misma profesión.

El registro se llevó a cabo mediante la grabación de una asesoría cuya titularidad corre a nuestro cargo. La grabación tuvo lugar en la Unidad UPN SEAD 301, en la ciudad de Xalapa, Ver., el mes de agosto de 1987. Sus características son las siguientes:

a) Constituye el comentario grupal de un anuncio publicitario perteneciente a la asignatura EXPRESION y COMUNICACION de la Licenciatura en Educación Básica del sistema abierto.
b) La sesión constituyó la última entrevista del curso directo que tomaron los alumnos en su período vacacional.
c) El encuentro tuvo lugar en un pequeño cubículo de la Institución.
d) El punto central de la asesoría fue el comentario de un cartel publicitario que se mostró en el pizarrón. El cartel forma parte del examen de la asignatura y ha sido tomado de una revista "femenina". Presenta a dos jóvenes, una mujer y un hombre, parados cada uno en un extremo de una ventana en cuyo centro aparece una gigantesca manzana mordida. Los dos jóvenes visten pantalones de mezclilla de la marca Wrangler.
e) Estuvieron presentes en el cubículo: la asesora de la materia, cuatro maestras-alumnas, un maestro-alumno y un joven antropólogo que realizó la grabación fingiendo que escuchaba música a través de los audífonos.
f) La grabación tiene duración de media hora. En esta ocasión presentamos únicamente algunos fragmentos de la transcripción.
g) En la página siguiente aparece el cartel utilizado para el comentario.

Con el sabor de lo prohibido
PANTALONES
Wrangler®
Wrecuerda que la "W" es muda
¡Hey, fíjate en Wrangler!
Los nuevos pantalones para Eva o Adán.
¡Qué estilos y colores!
Cintura muy baja... Campana muy ancha...
Ajuste perfecto...
Todo esto lo encuentras
sólo en los nuevos pantalones Wrangler.
Busca la "W". Te llevará al paraíso.
Hey, fíjate en Wrangler

5. Evento de Habla

La notación utilizada para el registro aparece simplificada al máximo: a la izquierda se anotan las iniciales de los participantes, en el centro aparece el texto y a la derecha los comentarios. En este último espacio hemos anotado únicamente el tono de la conversación y, ocasionalmente, algunos comentarios.

Las iniciales AS señalan los enunciados de la asesora.

TRANSCRIPCION

Tema: Comentario grupal sobre un anuncio publicitario.
Lugar: Universidad Pedagógica Nacional, Xalapa, Ver., agosto de 1987.

I		TEXTO	COMENTARIOS
Frag. 1	RM	El código es icónico y estee lingüístico.	académico
	A	Icónico..... lingüístico.	
	AS	¿Por qué?	
	RM	Lingüístico porque tiene, este, lenguaje.... (HABLAN TODOS QUEDO).. y el icónico por las imágenes, después, estee... el símbolo, el mensaje...	
	E	Hay un contenido .... y una forma.	formal
	RM	Mjúm. El contenido y la forma.	
	AS	¿Cómo es el contenido y la forma?.	
	E	Comooo... (SILENCIO)	
	A	La forma es por la estructura que tienennn las imágenes ¿no? el dibujo en sí. Y el contenido es el mensaje quee	
	RM	El mensaje.	
	E	El mensaje.	
	A	va a aportar, lo que eso nos quieree transmitir, ¿no?, o quiere despertar en nosotros algo.	
	RM	Ahí tenemos el mensaje.	
	AS	¿Cuál es el mensaje, quien envía el mensaje, cuáles son los elementos constitutivos de la forma? Hay mucho qué decir.	formal
	RM	El mensaje... ahí se está, este, publicitando los pantalones.	
	N	(INCOMPRENSIBLE).. .. ..Consumir.	
	RM	Peroo...	
	E	Consumir.	enfático

I	TEXTO	COMENTARIOS
RM	Exacto. Pero los pantalones en un aspecto, este, (TODOS HABLAN MUY BAJO) consumista en la manzana.. .. sí.. lo prohibido, ¿no?...	sonríe
R	El color verde.	quedo
RM	Lo incitante, ¿no?	enfático
A	La pose que tienen ellos.	fuerte
E	El, el...eee	
RM	La pose sensual, el toque sensual.	sonríe
E	¿Cómo diría yo? La invitación aaa al ¿desafío? Sí, a algo... o sea, atrévete a hacer algo que	arrebatas la palabra
A	Exactamente, sí.	
E	que tú puedes ¿no? (ESPERAN RESPUESTA)	
AS	Sigan, sigan. Hay mucho qué decir.	sonríe
RM	Los colores.	
AS	¿Qué tienen los colores? Imagínese que están ustedes dando la clase, ésta, que están exponiendo. ¿Qué conceptos van a manejar? Claro, como ustedes saben que yo sé lo que está allí, entonces nada más me dan tips. Pero explíquenlo, como si yo no supiera nada.	coloquial
A	Allí en el caso de la manzana así como está tenemos ya un concepto nosotros de que eso es algo prohibido.	rapidísimo
AS	Mmm.	
A	Pero entonces, eee, desinhíbete y, este, hazlo, úsalos.	
AS	Mjúm.	
RM	O sea, eso de desinhíbete está manifestado por la ventana esa y se abrieron las puertas hacia lo prohibido, hacia lo incitante, hacia lo atrévete a hacer esto, ¿no?, y este.. (RUIDO DE TACONES EN LOS PASILLOS)	coloquial
	y vas a encontrar, pues, algooo, algo ...este.. agradable, algoo... incluso hasta como un objeto sexual. Puede ser eso, ¿no?	titubeante
A	Sí, porque dice, ¿no?: "Con el sabor de lo prohibido". (PAUSA)	arrebata la palabra
AS	¿Y por qué lo sexual?, ¿Qué habíamos dicho de eso?	
N	Porque el sexo siempre son los símbolos sexuales, ¿no?	rápido

I		TEXTO	COMENTARIOS
	RM	Porque en todos los mensajes consumistas aparece un símbolo sexual.	formal
	E	Porqueee...	
	AS	Pero, ¿Por qué?	
	E	Porque...porque...mmm..es lo.. atractivo, ¿no?	titubeante
	RM	Porque lo prohibido es lo que atrae.	
	E	Sí.	
	AS	Y ¿por qué está prohibido?	
	E	No, yo lo, yo no diría tanto como prohibido. Bueno, ahí aunque lo manejan así; "Con el sabor de lo prohibido"... Yo diría algooo, algo agra, agradable.	exaltado
	AS	Sí, peroo ¿para ellos? Cómo. Socialmente ellos tienen o no prohibido el sexo?	señala al cartel quedísimo
	N	Sí.	
	A	Es como un tabú, de hecho así la sociedad lo haa implantado, ¿no?, lo ha manejado, ¿no?	
	AS	Y la misma sociedad...	
	E	Lo está menejando de esa manera.	enfático
	A	Es la que.. .. .. Son trucos que maneja..	
Frag. 2	RM	Hay un contenido oculto, ¿no? La ideología que está manifestando... es estee, es estee... aquí es vertical también la, la, el mensaje.	
	AS	Claro, aquí hay un concepto que vimos. ¿Por qué vertical el mensaje?	formal
	RM	Porque nos está llegando de la clase dominadora a la clase dominada.	formal
	A	De la hegemonía a las masas, a los países dependientes	concluyente
	RM	Sí, o sea, los que imprimen la, la publicidad, los, los, el pseudoarte son las clases, este...dominantes.	
	AS	Bueno, ya mencionó otro concepto. ¿Dónde vemos allí el pseudoarte? ¿Cuáles son los elemen...	formal
	E	En la implementación de, de... las imágenes.	
	RM	En la deformación de la realidad.	
	AS	¿Cuál es la realidad deformada?	
	RM	La fragmentación de la realidad.	
	AS	¿Cuál es en ese mensaje la fragmentación de la realidad? Hay, pero ¿dónde está?	

I	TEXTO	COMENTARIOS
A	De que es mentira que porque yo me ponga esos pantalones voy aa gozar de veras (LOS DEMAS CUCHICHEAN) de algo prohibido, ¿no? Puedo no traerlos y gozar sin necesidad de ellos.	
RM	Claro.	
A	Ahí está el truco, pues	
E	Mjúm.	
A	y la deformación de la realidad.	
RM	Es una fragmentación porque eso, la manzana y el árbol es una parte nada más, ¿no?, eso no está indicando que al comprar el pantalón yo voy a tener realmente un huerto con manzanas.	concluyente
AS	Pero la fragmentación de la realidad no la habíamos visto así. ¿Cómo? El corte en esferas...	formal
E	El corte sincrónico, ¿no?	bajo
AS	No, no tiene que ver aquí.	rápido
E	Emm... la fragmentación de la realidad es mostrar nada más una parte de lo que en realidad es, o sea, eee, en este caso sería.. .. .. pues.. ee...	
RM	O ssea, no nos ponen todo el contexto... toda unaaa... Aquí nada más nos está hablando de moda, en todo caso, ¿no?	
AS	Sí, peroo la sociedad capitalista tiene la característica de fragmentar la realidad haciendo que el individuo sea miembro de una sola esfera. ¿Cómo podríamos ver esto acá? Los ejemplos que habíamos visto eran los de las revistas para señoooras, las revistas, el ESTO. EL ESTO nada más lo compran los hombres, ¿no?	
E	Los hombres.	
AS	Y una clase de hombres...	
E	Determinado tipo de hombres.	
AS	El periódico lo lee una clase determinada de gentes no toda la gente. Bueno, entonces, ¿cómo podríamos asociar ese concepto de fragmentación de la realidad a partir de los mensajes, con este mensaje?	académico
N	Los jóvenes. Los jóvenes (TODOS AL MISMO TIEMPO)	
AS	Mjúm. ¿Qué más?	

I		TEXTO	COMENTARIOS
Frag. 3	RM	Y además siempre se ponen en los anuncios publicitarios	
	N	La moda.	
	RM	personas agradables, ¿no?	
	N	Estos no son...	
	AS	Bueno, dice Nieves, a mí esos no... Bueno, pero es que ¿de qué época es esto? ¿Qué elementos nos están determinando la época?	sonríe
	E	El uso de los tenis.	
	N	El zapato de plataforma.	
	E	El zapato de la dama.	
	A	La campana del pantalón.	
	AS	¿Qué años son?	
		Sesentas (TODOS)	
	AS	Y, ¿qué pasó en los sesentas?	
	E	Estee...	
	A	Los hippies.	rápido
	AS	El movimiento...	
	N	El pelo largo del tipo ese...	
	AS	A nosotros ya no... ya no es patrón de este tipo. Ya no es la moda...	
	A	Pero en su momento... muchas generaciones,	
		Claro (TODOS)	
		es más, se identificaron con esto...eelll anuncio se identificaba, ¿no?, y vamos a consumir, a comprar eso porque...	
	E	Yo todavía sigo usando la campana. Yo hasta la fecha sigo usando la campana. No, no es campana, es recto. Ja, ja, ja. Nada más que quise que se riera usted.	ríe y levanta la pierna

6. Elementos Constitutivos del Evento

De acuerdo con los lineamientos propuestos por Hymes, [8] el evento de habla se articula por medio de los siguientes componentes.

6.1. El ambiente

El ambiente se define en dos sentidos:

a) localidad, entendida como tiempo y lugar de la interacción;

8 Dell Hymes. "Hacia etnografías de la comunicación" en *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, UNAM, 1984, p. 51

b) situación, que incluye las pautas fijas de comportamiento.

En nuestra investigación, el ambiente está determinado, en la acepción de localidad, por el carácter educativo de la reunión: curso intensivo de la asignatura "Expresión y Comunicación" de la Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional.

La segunda acepción corresponde a las pautas de comportamiento que rige en nuestra cultura el encuentro de personas en una instancia educativa del nivel superior. El mismo ambiente obliga al maestro a comportarse como poseedor de un saber y de un poder que se ponen en juego en la disputa del rol de emisor.

Hasta el momento, no se han encontrado formas de notación lingüística o semiótica que den cuenta de los rasgos entonacionales de los participantes. No obstante, nuestra competencia lingüística y la de nuestros lectores permite reconocer la entonación que distingue el habla del magistrado de otras hablas sociales. La entonación magisterial conforma uno de los rasgos prosódicos que caracterizan los actos verbales en los contextos de comunicación educativos. Los tonos que predominan en el evento son el formal y el académico. Precisamente la utilización de tales rasgos otorgan a la enunciación magisterial un carácter de respeto ante muchas otras profesiones. Así pues, resulta paradójico en los resultados del registro la utilización de la entonación y de los tonos señalados en relación al vacío cognitivo que arrojan las intervenciones.

El lenguaje corporal se caracteriza por movimientos de cabeza, brazos y rostro, puesto que durante la sesión los participantes permanecieron sentados en torno al pizarrón. Tal hecho se encuentra reconocido como una pauta de comportamiento muy cracterística del aula. Los mismos desplazamientos a uno y otro lado del recinto parecen ser privativos de los maestros y nunca del alumno. El intento por romper con las situaciones de la clase tradicional se topa con el impedimento de que los patrones de comportamiento escolar están hondamente arraigados en la conciencia cultural de la comunidad en su conjunto. Las técnicas didácticas deseñadas por la escuela nueva resultan insuficientes e inoperantes para modificar una visión del mundo y una forma de expresión social que se manifiesta a través de la escuela. Los problemas que plantea la asesoría en los sistemas abiertos tienen que ver con la imposibilidad de cambiar lo roles maestro-alumno para someterlos a una nueva dinámica.

6.2. Los participantes

Los participantes se caracterizan por presentar rasgos sociológicos que incluyen edad, sexo, condición social y ocupación, así como los roles respectivos a la situación social en cuestión.

La situación social a la que nos referimos se centra en la relación maestro-maestro presente en el evento de habla. Los atributos de los participantes son lo siguientes:

PARTICIPANTE	EDAD	SEXO	CONDICION SOCIAL Y OCUPACION
RM	44	F	Maestra urbana Consorte: matemático
E	47	M	Maestro rural. Actualmente Dir. de escuela urbana Consorte: ama de casa
A	29	F	Maestra rural Soltera
N	25	F	Maestra rural Soltera
R	49	F	Maestra urbana Soltera

En la intervensión verbal es importante determinar el número de veces que interviene un participante. Esto parece estar regido, según Hymes, por cuatro factores.

A. La situación

La situación educativa tradicional determina que el papel de emisor sea frecuentemente asumido por el maestro-asesor, dejando a los alumnos el rol pasivo de receptores. A pesar de los intentos que realizamos, no solamente en esta asesoría sino a lo largo del curso, por tratar de cambiar la situación de interacción educativa, los esfuerzos fueron vanos. En relación a los participantes alumnos, el rol de emisor fue ampliamente disputado, dan cuenta de ello los múltiples traslapes; [9] sin embargo, en la relación entre los participantes alumnos y la asesora, los primeros asumienron el rol de receptores.

Conscientes de la codificación del rol, intentamos hacer el menor número de intervenciones posibles. Por desgracia, advertimos que no fue provechoso dejar en manos de los maestros-alumnos el desarrollo del comentario, puesto que la asimilación de los contenidos de la materia resultó ser en extremo pobre. En los fragmentos de la transcripción se advierte la falta de un discurso, la inconsistencia de las intervenciones a nivel de comentarios teóricos y la presencia, en su lugar, de asociaciones libres que no revelan otra cosa que el desconocimiento del tema. Esta ausencia de creatividad también está determinada en gran parte por los papeles asignados, esto es, el alumno -no importa cual sea su naturaleza- doposita en el maestro el saber que desde su posición demanda.

Así pues, el hecho de otorgar tradicionalmente el papel de emisor principal al maestro o asesor tiene que ver con la creencia generalizada de que es él poseedor de un saber y de un poder, de ahí que el alumno -no importa que éste a su vez sea maestro, puesto que no se altera el rol inicial- con plena conciencia de su papel, demande del asesor la solución a sus problemas que con bastante frecuencia tienden a no enfocar lo académico.

9 Traslape: momento de la interacción verbal en el que dos o más participantes hablan simultáneamente.

En este sentido, los estudios sobre docencia abordados desde la perspectiva psicoanalítica nos presenta un aspecto importante de este fenómeno:

> En la medida en que el maestro desconozca estas determinaciones estructurales y se mantenga en el espejismo citado, la satisfacción narcisista inherente al hecho de estar colocado en situación de "tener poder" podrá llevarlo a intentar obtener del alumno un permanente reconocimiento que lo ratifique en su creencia. Es aquí donde puede ubicarse el origen de muchos de los problemas que se presentan en la relación maestro-alumno: el maestro exige del alumno, aun sin darse cuenta, que le confirme su saber y su poder y este último se sentirá obligado a funcionar como un espejo que debe reflejar aquella imagen sin ser a su vez reconocido más allá de esta característica. Se establece así una dialéctica similar a aquélla que Hegel describió en la relación entre el amo y el esclavo, dominada por una "lucha de puro prestigio" signada por el odio, la violencia y la agresión mutua. [10]

Tal dinámica social establece, por lo menos en Occidente, el fundamento de las relaciones interpersonales dentro del aula, relaciones regidas por un patrón autoritario que se ha ejercido a lo largo de la historia en diferentes sistemas políticos de la sociedad contemporánea y que se presenta como microsistema en la organización de pequeños grupos.

B. Centralidad de la posición social o física

El rol de emisor está directamente relacionado con las actitudes que toman los participantes en cuanto a sus situaciones sociales. Los atributos sociológicos de privilegio con respecto a los otros permitieron a RM ocupar en más ocasiones el rol de emisor -sin tomar en cuenta en este caso a la asesora-; sus intervenciones compitieron en frecuencia, no en calidad del comentario, con las de E, que tomó actitudes de cortejo hacia ella para aminorar las intervenciones. A y N intervinieron también en oposición a E, puesto que constituía el único miembro del sexo masculino del grupo. R nunca se integró a la dinámica y su intervención verbal se registró nula.

El contenido de la trasncripción muestra la manera en que las intervenciones se rigen fuertemente por la oposición del rol femenino/masculino.

C. Habilidad de los participantes

La interacción se ve determinada por la habilidad de los participantes en narrar cuentos o en ser expertos en algunos temas de interés común o inmediato. En el evento se puede observar como el maestro E desvía las funciones del discurso y personaliza lúdicamente los temas de discusión. Además, fue el único preocupado por aludir a la persona que realizaba la grabación y que se encontraba fuera de la interacción. Sus intervenciones se caracterizan por confirmar lo dicho por las demás participantes y por introducir elementos festivos en el comentario. En ninguno de los casos aportó

10 Daniel Gerber. "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico" en: *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*. Antología preparada por Raquel Glazman, Ed. El Caballito, México, 1986. p. 46.

elementos para el análisis; sin embargo, ocupó el segundo lugar en la toma del rol de emisor principal.

En relación con este participante y la centralidad de su posición social cabe señalar que en el magisterio es común que los directores de escuela o representantes sindicales funjan como líderes de opinión. La posición de poder que ejercen con respecto a los otros se expresa en términos de apropiación del discurso. Así pues, en el evento se advierte que, pese a la naturaleza dispersa de sus intervenciones, la toma de su posición como emisor fue frecuentemente aceptada por los participantes.

D. Constante personal

Este último factor se manifiesta independientemente de la situación y del grupo. Los participantes en cuestión mostraron este factor muy ligado a los antes descritos. Esto nos hace pensar que la actitud del maestro está tan fuertemente codificada que resulta casi imposible desligarlo de las características que en conjunto le dan su identidad. A pesar de ello se pueden observar ciertos gestos y actitudes que los distinguieron durante el evento.

RM se impuso con tonos formales y pausados determinando, además, la línea temática de la discusión.

E utilizó un tono decidido sin dejar de hablar cuando otro lo hacía la mismo tiempo.

A participó con voz fuerte y timbre claro, con habla rápida alternada con lenguaje corporal excesivo, básicamente con movimientos de cabeza y brazos.

N se expresó con miradas incrédulas, a veces irónicas y con un tono marcadamente infantilizado.

R mostró una expresión constante de susto y sorpresa, atribuibles tanto al tipo de asociaciones de los participantes, como a su incapacidad para competir verbalmente con ellos, puesto que tampoco dominaba el tema.

Otro aspecto a tratar en el estudio de la interacción verbal es la distribución del papel de receptor principal que ocurre de manera semejante a la del emisor, ya que, por lo general, se atiende al que habla más; con ello se establece la conversación entre emisor y receptor principal.

En el evento tivimos la intención de invertir el esquema de comunicación escolar. Esto no fue posible y caímos, pese a nuestra voluntad, en el típico rol de emisor. La realidad nos muestra que esto es muy difícil de alcanzar y el intento no lleva, como en esta asesoría, a dejar escapar los contenidos en pro de una dinámica grupal innovadora. Ninguna técnica didáctica tiene éxito cuando se han dejado escapar los conocimientos.

No es esta, pues, la condición idónea de los nuevos gurpos de aprendizaje en los que se busca igual participación entre educadores y educandos. El papel activo que se le sigue otorgando al maestro, como emisor dominante o como receptor principal, está fuertemente arraigado en la conciencia de una sociedad dependiente.

Como ya señalábamos en párrafos anteriores, en nuestra Institución se ha caído, pese al esfuerzo de algunos, en el rígido patrón verbal de la clase tradicional. Esta condicionante y la falta de formación del alumno impiden el paso al autodidactismo. El evento está excento de comentarios teóricos referidos a Marx, Althusser, Jakobson, entre otros, que constituyen el material de fondo de la asignatura.

6.3. El tema

El tema se refiere al contenido manifiesto de la conversación.

En esta asesoría, el tema de discusión estuvo previamente determinado: los mensajes publicitarios. Dentro de este marco dividimos el evento de acuerdo con los tópicos sobre los que se centró la atención. Así, el evento se articula temáticamente en cinco fragmentos que podríamos identificar de la manera siguiente.

Fragmento 1: Códigos comunicativos que articulan los mensajes publicitarios (formal, lingüístico, artístico, etc.)

Fragmento 2: El esquema de la comunciación social en los mensajes publicitarios.

Fragmento 3: La categoría de contexto del esquema de la comunicación de Roman Jakobson en relación al mensaje en cuestión.

Fragmento 4: La función conativa en los mensajes publicitarios y los aspectos psicosociales de la comunicación de masas.

Fragmento 5: El diseño gráfico del mensaje.

El tema es un factor que determina también el grado de participación de los interlocutores. El dominio o desconocimiento que de él se tenga hace variar el número de intervenciones de un participante. Cuando el tema tiene repercusiones morales, como el que sugiere el cartel en cuestión, el participante elude el análisis, sus frases se vuelven lacónicas, baja la altura de su voz, se atropella y busca la manera de desviar la atención.

Los temas que anotamos en cada fragmento atienden a las referencias teóricas que surgen del comentario y que apuntan hacia algunas lecturas de la antología de la asignatura.

Para proceder al análisis del desarrollo temático, o creemos pertinente señalar los objetivos y lineamientos de la materia.

La antología que sirve como material de apoyo, y que en la práctica se convierte en libro de texto, consta de tres unidades.

Unidad I. Comunicación, educación y estética.

Unidad II. Fundamentos de la expresión estética.

Unidad III. Comunicación y educación estética.

El objetivo general del curso es el siguiente:

> "Apartir de los conocimientos adquiridos y en función de su práctica docente, analizará críticamente el problema de la comunicación y ejercitará con sus alumnos diversos medios de expresión estética."

Se pretende, pues, que el maestro-alumno diseñe un proyecto de investigación que le permita poner en práctica, con las condiciones que ofrezca su centro de trabajo, un taller de actividades estéticas que incluya la investigación y la práctica de dichas actividades en coordinación con maestros y alumnos de su escuela correspondiente.

Las limitantes para alcanzar el objetivo se enmarcan en la dificultad que presenta el maestro-alumno para la comprensión del material teórico de la Unidad I, relativo al campo de la lingüística, la sociología y la teoría de la comunicación.

La Unidad II lo sitúa ante la imposibilidad de concebir el trabajo estético, puesto que su vida transcurre alejada de tales manifestaciones. Al concluir esta Unidad lo más que ocurre es el verse movido a la reflexión sobre los valores mercantilistas a los que ha vivido sujeto y que él mismo actualiza en sus prácticas educativas.

Por último, si el alumno no ha asimilado los contenidos teóricos, ni se encuentra en posibilidad de aprehender el fenómeno estético, resulta utópico pensar que en adelante tendrá el criterio suficiente para sopesar la influencia de los medios masivos.

Por lo mismo y por la precariedad del tiempo asignado a la materia, no es posible la elaboración del diseño de investigación que se requiere para cubrir el objetivo de la materia. Esta dificultad no sólo se presenta en esta asignatura, sino en todas aquellas que requieren la participación crítica del alumno. De esta problemática hacemos extensiva la carencia de autodidactismo en el conjunto de la Licenciatura, en la medida en que nuestra experiencia docente incluye otros cursos de la misma. Así pues, es bastante cuestionable el hecho de afirmar que el egresado de la UPN está en condiciones de transformar su medio social.

6.3.1. Estrategias lingüísticas de la competencia comunicativa del maestro-alumno

Las consideraciones arriba expuestas surgen, además, de la observación de las estrategias lingüísticas empleadas en el evento de habla. Los mismos recursos expresivos que utiliza el maestro-alumno en la UPN son los que asumen su alumnos en sus escuelas respectivas, es decir, en la escuela, el niño aprende formas y estrategias que le permiten dominar la situación de clase, no necesariamente en el orden de la adquisición de contenidos; como resultado, el individuo repite los mismos esquemas en los diferentes niveles de enseñanza.

Las estrategias lingüísticas que enunciaremos a continuación fueron desarrolladas por los maestros-alumnos en su disputa por el rol de emisor durante el evento de habla. Tales estrategias revelan el intento de participación sin la base de un dominio temático. Lo que permite las intervenciones se reduce a estrategias de redundancia léxica, de encadenamiento temático y de intromisión de elementos festivos en el comentario.

a. Redundancia léxica

Esta estrategia se basa en el reforzamiento de los enunciados a partir de la repetición del término expresado. El evento se inicia con la utilización de este recurso. Ejemplo:

RM El código es icónico y estee lingüístico.
A Icónico.. .. .. lingüístico.
En el mismo Fragmento 1:
E Hay un contenido y una forma.
RM Mjúm. El contenido y la forma.
Más adelante:
A La forma es por la estructura que tienennn las imágenes ¿no?, el dibujo en sí. Y el contenido es el mensaje quee
RM El mensaje.
E El mensaje.

La utilización de esta estrategia la podemos ver desarrollada por cada uno de los participantes a lo largo del evento en su conjunto. La redundancia sirve en este caso como apoyo o, más bien, apertura a la intervención, pero revela la falta del dominio con respecto a los conceptos que se enuncia, puesto que en ningún momento se explican o se desarrollan de acuerdo a las lecturas correspondientes.

b. Encadenamiento temático

Otro recurso expresivo es el de introducir en el comentario nuevos términos o nuevos conceptos tomando como trampolín alguna expresión que se relaciona con ellos, dejando inconclusa la discusión del concepto anterior.

El paso del fragmento 1 al fragmento 2 ocurra mediante el enclave del concepto 'verticalidad del mensaje'. El fragmento 1: Códigos comunicativos que articulan los mensajes publicitarios pasa al fragmento 2: El esquema de la comunicación social, con el siguiente enunciado:

RM Hay un contenido oculto, ¿no? La ideología que está manifestando... es estee, es estee... aquí es vertical también la, la, el mensaje.

El paso del fragmento 2 al 3 ocurre con la delimitación de la esfera social de los jóvenes, misma que introduce el comentario relativo a la moda de los años 60. Una vez introducido el nuevo tema por encadenamiento se vuelve a desarrollar la estrategia de redundancia léxica.

c. Intromisión de elementos festivos

Estas estrategia tiene por función el desvío de atención sobre los contenidos con el fin de no evidenciar el desconocimiento del tema central. Este recurso fue utilizado por el maestro Efraín y reforzado, en algunas ocasiones, por las demás participantes. En el fragmento 3 encontramos como ejemplo:

E Yo todavía sigo usando campana. Yo hasta la fecha sigo usando campana. No, no es campana, es recto. Ja, ja, ja. Nada más que quise que se riera usted.

La exigencia de retomar elementos de la teoría para el comentario obligó a los participantes a recurrir a las estrategias aquí expuestas, en sustitución a la emisión de un discurso que permitiera el intercambio de puntos de vista. Si el maestro-alumno

no es capaz de concebir los conceptos que las antologías les ofrecen, tampoco se encuentran en condiciones para asociar los contenidos de una materia con la estructura curricular. De ahí, entonces, la impropiedad de denominar y, por consiguiente, considerar autodidacta al estudiante de la UPN. El evento resulta ser una muestra representativa del comportamiento de los alumnos en la situación de asesoría. Dicho está de más que cuando el mismo asesor adopta de entrada su papel tradicional, el alumno queda sometido al mecanismo de la pregunta y de la respuesta con el mismo vacío cognitivo.

7. Conclusión

Los resultados del evento tienen su explicación más allá de los recursos de la clase, puesto que son producto de una organización y una política educativas que condicionan una postura ideológica opuesta a los fines planteados en los objetivos de la Licenciatura. No es extraño que los alumnos de la UPN no sean autodidactas, ni tampoco que sus extrategias comunicativas -que son las mismas que imponen a sus alumnos- atiendan a factores ajenos a la adquisición del saber. Lo que está en juego es la puesta en escena de espacios sociales más amplios que son asumidos por los participantes.

La ausencia de autodidactismo expresada en el evento nos lleva a reflexiones más profundas sobre el quehacer docente en la Universidad Pedagógica, tanto a nivel de asesores como de alumnos.

Si, como señala Rockwell, el área de lenguaje resulta ser el vehículo mediante el cual el sujeto se apropiará del conocimiento, fallando ésta se excluye el dominio de las otras. Pensamos nuevamente en las indagaciones de Pellicer, no es el niño el que no aprende sino el maestro el que no posee un contenido el cual transmitir. De ahí que la escuela se transforme en la generadora de papeles jerárquicos en la interacción verbal, antes que en la formadora de un sujeto crítico.

Las observaciones que surgen del evento sugieren muchas otras líneas de análisis. En esta primera etapa del trabajo etnográfico únicamente hemos señalado los puntos sobre los que se basa la interacción. Más adelante profundizaremos en el estudio de las causas que han dado origen a tal situación y que son privativas del quehacer docente y la cultura magisterial.

BIBLIOGRAFIA

Bolaño, Sara. *Antología de temas de lingüística*. UNAM, México, 1984.

Bouton, Charles. *La lingüística aplicada*. FCE, México, 1982.

Bronckart, J.P. *Teorías del lenguaje*. Herder, Barcelona, 1980.

Carrasco, Alma y otros. *Antología: el lenguaje en la escuela*. UPN/SEP, México, 1988.

Delamont, Sara. *La interacción didáctica*. Cincel/Kapelusz, Madrid, 1985.

Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, México, 1982.

Fishman, Joshua. *Sociología del lenguaje*. Cátedra, Madrid, 1982.

Garvin, Paul y Yolanda Lastra. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. UNAM, México, 1974.

Hamel, Enrique. *Revista de Lingüística aplicada*. CELE-UNAM, México, 1983.

Revista Nueva Antropología. Vol. VI, núm. 22, México, nov. de 1983.

Rockwell, Elsie. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. SEP/Caballito, México, 1985.

Stubbs, Michael. *Análisis del discurso, análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Alianza Editorial, Madrid, 1987.

Idem. *Lenguaje y escuela*. Cincel/Kapelusz, Madrid, 1984.

MITOS COSMOGONICOS TEPEHUAS: ESTUDIO MORFOLOGICO E HISTORICO

María del Carmen Ceballos R. *

La tradición oral constituye una parte esencial de la cultura mexicana, el trabajo de recolección es sin duda valioso. Sin embargo, conviene insistir en la importancia del estudio sistemático de los materiales recopilados para enriquecer el conocimiento de un pasado aún vigente en los grupos indígenas de México.

En el trabajo "Aproximación morfológica e histórica de los mitos cosmogónicos tepehuas" [1] se intenta mostrar un acercamiento a los relatos míticos de una etnia localizada principalmente en el norte de Veracruz, en la región montañosa de los límites con Puebla e Hidalgo. Se tomó como base la reconstrucción etnográfica (Williams: 1963) y la antología de mitos que sobre tal grupo realizó el mismo autor (: 1972).

Los relatos tepehuas que componen *Mitos tepehuas* (1972) pueden ser organizados en dos grupos: mitos y cuentos. En sentido general, los primeros constituyen las historias primordiales, situadas en el momento mítico de la creación, en las que se da cuenta de la existencia del mundo, del hombre y en general, de los elementos de la cultura. Al sector de este grupo que alude explícitamente al origen del universo, lo consideramos cosmogónico. Por "cosmogonía", entendemos, siguiendo al *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* (Casares: 1969) y al *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana* (J. Corominas: 1954), el sistema que pretende explicar la formación del Universo, es decir, cómo el Mundo "llegó a ser". En tal sentido, los

* Egresada de la Fac. de Letras de la U.V.

1 Ceballos Rincón, María del Carmen: "Aproximación morfológica e histórica a los mitos cosmogónicos tepehuas" (TESIS) Facultad de Letras. U.V. 1988.

mitos cosmogónicos son los relatos que pretenden explicar la formación del Universo, del Cosmos como conjunto, que tiene existencia física en la tierra. Conjunto considerado como un todo ordenado por oposición al caos.

Tal concepción dio como resultado que, de los mitos antologados por Williams, se integrara un corpus de doce relatos que aludían a la creación del sol, la luna, la vida humana y el agua. Se estudiaron mediante el modelo morfológico-histórico que Vladimir Propp obtiene del análisis de los cuentos maravillosos rusos. Modelo cuya importancia no está de más subrayar puesto que marca el inicio del estudio sistemático de la narración y, aunque es un análisis destinado a un corpus concreto y no un modelo general para todo tipo de cuentos, pudo ser aplicado en los mitos cosmogónicos tepehuas, estableciendo los límites y diferencias pertinentes.

Dada su amplitud, no describiremos el modelo en su totalidad. Mencionaremos sus postulados básicos para ejemplificar el análisis en los mitos cosmogónicos tepehuas que aluden al elemento acuático.

De manera muy general, Propp plantea que la morfología atenderá a la descripción de las partes constitutivas del cuento y a la relación de esas partes entre ellas y con el conjunto. Distingue entre valores variables y valores constantes; los primeros corresponden a las funciones, los segundos, a los elementos en los que se refleja la influencia de la realidad histórica y que por ello han sufrido transformaciones.

La función es definida como la acción de un personaje considerada tomando en cuenta su significado en el desarrollo de la intriga. Postula cuatro tesis:

1.- Las funciones son constantes y son la partes constitutivas del cuento;

2.- El número de funciones es limitado;

3.- Su sucesión es idéntica;

4.- En cuanto a su estructura, los cuentos maravillosos pertenecen al mismo tipo.

Propp señala que los cuentos no actualizan necesariamente todas las funciones pero la ausencia de algunas no cambia la disposición de las demás. En el corpus que estudia, encuentra la presencia de 32 funciones. A cada una de ellas le asigna una letra; las primeras ($\alpha\ \beta\ \gamma\ \delta\ \varepsilon\ \xi\ \gamma\ \theta$) corresponden a la sección preparatoria. Las siguientes (de A a W) se relacionan con la acción propiamente. Cada función tiene numerosas variantes que son señaladas con subíndices. Por la brevedad de este trabajo, sólo describiremos las funciones sin anotar sus variantes.

FUNCIONES.

	α.- Los relatos, frecuentemente empiezan con una SITUACION INICIAL que abre la posibilidad de que se desarrollen las siguientes funciones.
I	β.- ALEJAMIENTO de algún miembro de la familia.
II	γ.- Recae sobre el protagonista una PROHIBICION.
III	δ.- TRANSGRESION de la prohibición.
IV	ε.- INTERROGATORIO. El agresor intenta obtener noticias. En ocasiones la víctima interroga.
V	ξ.- La *INFORMACION* se obtiene.

VI μ.- ENGAÑO. El agresor intenta engañar a su víctima.
VII θ.- COMPLICIDAD. La víctima se deja engañar.
VIII A.- El agresor comete una FECHORIA. Esta función da movimiento al cuento, las funciones anteriores la preparan.
a.- Si el cuento no empieza con una fechoría, puede menifestarse una CARENCIA que da lugar a una búsqueda.
IX B.- MOMENTO DE TRANSICION. Se da a conocer la desgracia, se llama al héroe.
X C.- PRINCIPIO DE LA ACCION CONTRARIA. El héroe decide actuar.
XI ↑.- PARTIDA del héroe.
XII D.- PRIMERA FUNCION DEL DONANTE. El donante pone a prueba al héroe para recibir el objeto mágico.
XIII E.- REACCION DEL HEROE. Supera o no la prueba.
XIV F.- RECEPCION DEL OBJETO MAGICO. Si el héroe realiza la prueba de manera positiva, recibe el objeto, si no, es castigado.
XV G.- DESPLAZAMIENTO del héroe.
XVI H.- El héroe y su agresor se enfrentan en un COMBATE.
XVII I.- El héroe recibe una MARCA.
XVIII J.- VICTORIA del héroe sobre el agresor.
XIX K.- REPARACION de la fechoría o satisfacción de la carencia.
XX ↓.- REGRESO del héroe.
XXI Pr.- El héroe sufre una PERSECUCION.
XXII Rs.- El héroe recibe AUXILIO.
XXIII O.- LLEGADA DE INCOGNITO del héroe.
XXIV L.- Un impostor pretende ocupar el lugar del héroe mediante PRETENSIONES ENGAÑOSAS.
XXV M.- Se propone una TAREA DIFICIL.
XXVI N.- TAREA REALIZADA por el héroe.
XXVII Q.- El héroe obtiene RECONOCIMIENTO.
XXVIII Ex.- DESCUBRIMIENTO del impostor.
XXIX T.- TRANSFIGURACION del héroe.
XXX U.- El falso héroe recibe un CASTIGO.
XXXI W.- MATRIMONIO del héroe y sube al trono.

Las funciones se agrupan lógicamente según determinadas *esferas de acción* que corresponden a los personajes que las realizan. Así, la *esfera del agresor* incluye la fechoría, el combate y otras formas de lucha contra el héroe y la persecución. Al *donante* corresponde la trasmisión del objeto mágico y el paso del objeto a disposición del héroe. La esfera del *auxiliar* abarca el desplazamiento, la reparación, el auxilio y la trasfiguración. La esfera del *personaje buscado* (la princesa) y de sus padres incluye la petición de realizar tareas difíciles, la imposición de una marca, el descubrimiento del falso héroe, el reconocimiento del héroe verdadero, el castigo y

el matrimonio. Al *mandatario* corresponde el momento de transición. Por su parte, el grupo de funciones correspondientes al *héroe* son la partida, la reacción ante las exigencias del donante y el matrimonio. La esfera del *falso héroe* incluye también la partida, la reacción negativa ante las funciones del donante y, como función específica, las pretensiones engañosas.

Esta distribución no siempre es exacta, en ocasiones puede corresponder exactamente al personaje, otras veces éste ocupa varias esferas o bien, una esfera de acción se divide en varios personajes.

Para Propp el cuento maravilloso desde el punto de vista morfológico es "todo desarrollo que partiendo de una fechoría (A) o de una carencia (a) y pasando por las funciones intermedias culmina en el matrimonio (W) o en otras funciones utilizadas como desenlace. La función terminal puede ser la recompensa (F) la captura del objeto buscado o, de modo general, la reparación del mal (K)" (: 1977, 107). Este desarrollo constituye una secuencia. Un cuento puede estar constituido por varias y la unión entre ellas puede ser de distintas formas (sucesión, inclusión de episodios...)

Propp clasifica al cuento maravilloso atendiendo a sus propiedades estructurales. Parte de tres principios:

1° Según las diferentes especies de una propiedad,

2° Atendiendo a la presencia o ausencia de una misma propiedad y

3° Según las propiedades que se excluyen mutuamente.

De acuerdo con esto, resultan cuatro tipos de cuentos: los que incluyen el combate y la victoria; los de tarea y realización; los que incluyen tanto el combate y la victoria como la tarea y su realización y por último, los que se desarrollan sin pasar por los anteriores. Interpreta el parecido morfológico del cuento maravilloso ruso como consecuencia de un cierto vínculo genético que sustenta a la teoría del origen mediante transformaciones.

Es decir, en estos cuentos, los personajes realizan siempre las mismas funciones (elementos constantes) aunque su apariencia, sexo, edad, estado civil y demás rasgos atributivos pueden cambiar (elementos variables). El estudio de las transformaciones atiende, precisamente a este apartado.

El cuento debe ser considerado en relación con su medio, la situación en que se crea y en la cual vive y, principalmente, con la religión y el ritual. Las transformaciones ocurren porque las formas se reducen, amplían, deforman, invierten, debilitan o sustituyen, por la influencia del proceso histórico y de los dogmas religiosos entre otras causas.

Como se mencionó antes, ejemplificaremos el análisis morfológico y de las transformaciones en los mitos acuáticos tepehuas. Tales relatos son: "El viejo del mar", "El hombre que hizo su caja cuando se acabó el mundo", "El hombre que se fue a donde viven los truenos", "La muchacha del agua" y "Cuando Jesucristo dijo que se secaran las aguas". [2]

2 Al final del trabajo se incluyen las narraciones completas.

1. El viejo del mar.

Siní inunda cada año al mundo (A). Los viejos desean quebrar el Tadehem o cerro Postectitla (C) ya que por ahí baja Tijasdakanidakú ['A^{17}]. Solicitan ese favor a Siní (B^2). Siní acepta ayudarlos (C). Sale corriendo, volando (↑), lo quiebra (K). Los viejos dudan de Siní (α). Los viejos desean que Siní muera (a). Lo engañan (A^{12}). Siní parte nuevamente (↑), pega en la tela y cae donde termina la tierra (H). Siní queda atontado por el golpe, olvida la fecha del día de su santo (J). Desde entonces, Siní no inunda al mundo (K^3).

Esquema:

I. A . . . . . k^3

II. ['A^{17}] B^2 C↑k . . . . . .

III. αa A^{12} ↑ HJ

En este mito nos encontramos frente a tres historias: I. La destrucción del mundo, II. La destrucción del cerro y III. La historia del engaño. Para que la fechoría inicial alcance la reparación es necesario pasar por la serie de funciones que constituyen la historia del engaño a Siní. Es decir, para que el mundo no sea destruido, los viejos engañan a Siní.

La historia de la destrucción del cerro puede constituir un relato independiente que funciona como situación inicial que prepara la conclusión del relato siguiente. Por otra parte, la motivación que origina el deseo de destruir el cerro (y por lo que presuponemos ['A^{17}], se explica porque Tijasdakanidakú era una figura femenina que bajaba del Tadehem para devorar a los niños. En el texto de R. Williams están inscritos dos relatos que explicitan lo anterior (págs. 109,112). Este es un ejemplo de la interrelación de los relatos míticos donde la presencia de uno involucra a otros, por ello es necesario el conocimiento de la complejidad de las narraciones para lograr una mayor comprensión del mito.

2. El hombre que hizo su caja cuando acabó el mundo.

El mundo se inunda cada año (a). Un hombre construye una caja para satisfacer la carencia [F^3]. Al llegar el día de la inundación, el hombre se mete en la caja (C). Cuando la tierra se seca, el hombre sale (K^1). Al salir y cocer los pescados, provoca humo, lo que constituye una fechoría (A) ya que había hombres que querían pintar el cielo. Los hombres envían un ayudante (D^1), éste no llega (E^1 neg.). Envían a otro (D^1), éste regresa con el hombre (F^1). El primero no supera la prueba (F contr.), el segundo cumple la orden (F^1). El hombre es castigado por humear el cielo (U).

Esquema:

I a f^3 C K'

II A . . . . . U

D' E neg. F contr . . . . . .

D' E' F' . .

En la primera historia, un hombre, ante la inundación (carencia), fabrica un objeto por medio del cual sobrevive (reparación). Sin embargo, al cocer los pescados comete una fechoría ("humea el cielo") lo cual posiblilita el inicio de una serie de funciones que integran la historia del castigo del hombre.

Esta contiene los episodios del zopilote y el águila integrados por funciones de prueba, fenómeno muy frecuente en nuestro corpus. En este relato, las pruebas se duplican; la primera concluye negativamente; la segunda, en forma positiva. El primer ayudante no la supera (E neg.) y en vez de ser recompensado, recibe un castigo (F contr.): se alimentará de cosas frías y desperdicios. El segundo supera la prueba y recibe como recompensa "se alimentará calientito".

3. El hombre que se fue a donde viven los truenos

Un hombre se aleja a donde viven los viejos(β). Al llegar, éstos le aconsejan no agarrar los trajes que están colgados y le piden que ponga a cocer cuatro frijoles (γ^1). El hombre desobedece, echa en la olla demasiados frijoles y estos llenan la casa (δ). Los viejos nuevamente le aconsejan que no agarre el traje y el bastón (γ^1). Cuando los viejos no están, el hombre toma la manga y el bastón (δ) y huye (A^2). Los viejos se dan cuenta y parten a buscarlo ($\uparrow$). Lo alcanzan y lo encuentran muerto (J^5). Los viejos entierran al hombre y éste ya no vuelve (K^2).

Esquema:

$$\beta \quad \gamma^1 \quad \delta \quad \gamma^2 \quad \delta \quad A^2 \quad \uparrow \quad J^5 \quad K^2$$

La prohibición aparece bajo la forma de consejo (debilitamiento). La segunda vez que el hombre transgrede la prohibición, constituye un elemento doble porque al mismo tiempo que desobedece, lleva a cabo una fechoría (robo de los objetos mágicos). Las primeras funciones preparan o anteceden a la fechoría, esta se satisface con la muerte del hombre y con la recuperación de los objetos robados, lo que hace que el mundo no corra el peligro de ser destruido.

4. La muchacha a la que se le apareció la sirena.

Una mañana fresca (α). Una muchacha parte a traer agua (β^3). Del manantial surge una acamaya cuyo tamaño la hace pensar en el fin del mundo (ξ). Sobre la superficie aparece la Reina del agua, quien envía a la muchacha a informar que sus hijos vendrán a jugar (D^1). Dice a la muchacha que tiene hambre y que sus vestidos estan rotos (a), "la gente dirá que no vivo, pero después verán" (A^8). La muchacha llega a su casa informa y muere (E^1). Con su muerte, la gente cree (F^1), se inicia El Costumbre (K). Por eso el mundo no es destruido (K^4).

Esquema:

I. $\alpha \; \beta^3 \; \xi$ . . . . . .A8 . . . . . .K4

II. D^1 a . . . . . E^1 F^1 K.

Nuevamente encontramos dos historias implicadas: la amenaza de la destrucción del mundo (I) y el inicio de El Costumbre (II). La Reina del agua manifiesta una necesidad (o carencia) que es satisfecha gracias a que se instituye la ceremonia, lo que en consecuencia, origina que la amenaza de destruir (A^8) no se realice (K^4).

5. Cuando Jesucristo dijo que se secaran todas las aguas.

Jesucristo seca los manantiales (A). La gente necesita agua (a^4). Un hombre informa donde encontrarla (ξ). El hombre y la gente parten en busca de agua ($\uparrow$). Las personas piden perdón a Dios (D^3). Una lagartija señala donde hay agua (ξ). La gente comienza a romper la piedra (D^1). No pueden (E^1 neg.). Llaman al chénchere (B^1) [D^1]. No puede (E neg.). El chénchere informa que el capintero puede (ξ). Lo llaman (B^2). Decide romper la piedra (C). El carpintero golpea la piedra (D^1). A las tres veces sale agua (E^1). Aparece Jesucristo (K^1). La gente toma agua (K).

Esquema.

I. A D^3 . . . . . K^1

II. a4$\xi\uparrow\xi$ . . . . . K

D^1 E^1neg. . . . . .

B^1 D^1 E^1 neg. ξ . . . . . .

B^2 C D^1 E^1

La historia de la carencia de agua (II) llega a la reparación despúes de pasar por una serie de pruebas con distintos agentes: las personas, el chénchere y el carpintero, quien finalmente es el que la realiza. Sin embargo, hay otra historia (I) en la que Jesucristo castiga secando los manantiales y por lo que la gente pide perdón. El relato no explicita la motivación para tal castigo.

El análisis morfológico posibilitó aislar las partes constitutivas de los mitos, reconstruir la historia y caracterizarlas estructuralmente como relatos que inician con carencia y fechoría y culminan con reparación, lo que confirma la definición de Propp del relato maravilloso.

En relación con el postulado de Propp de clasificar el cuento atendiendo a la presencia o ausencia de una misma propiedad, concluimos que en los mitos estudiados, las funciones que predominan corresponden al grupo D E F, es decir, se trata de relatos de transmisión, en los que el resultado de la prueba proporciona la explicación de las características de los agentes que las realizan.

Las formas de carencia aluden al elemento acuático, la satisfacción o reparación mantiene el equilibrio cósmico.

Para estudiar las transformaciones, elegimos las funciones fechoría (o carencia) y reparación dado que ambas están presentes en los relatos estudiados y por tanto, ofrecen suficientes elementos para su análisis. Se manifiestan bajo las siguientes formas:

Siní o San Juan inunda al mundo cada año.

Los viejos engañan a Siní para que no destruya.

Un hombre sobrevive al diluvio.
Un hombre humea el cielo.
Un hombre roba el bastón y la manga a los viejos.
La sirena amenaza con destruir el mundo.
Jesucristo seca los manantiales como castigo a la gente.

Los tepehuas conceden gran importancia al agua, suponemos que más que al sol, dado que este "...nomás alumbra" (Williams: 1963,195). El señor de agua "xalapána.k xkán" tiene (de la misma manera que el sol y la luna) dos cuidadores: ixpayixnatixkán "su padre y madre del agua" (Williams: 1963,194). Williams transcribe "son los meros papás, son los que cuidan todo lo que comemos, si no fuera por ellos no viviríamos, todos somos sus hijos, nos están dando de mamar con su santa agua" (:1963,195).

Esa primacía otorgada al agua se refleja en el culto celebrado en Lakachínchin, término que Williams analiza como: laka: lugar, chínchin: sol en totonaco. Aunque -afirma- los tepehuas no lo traducen así, para ellos es la casa *del antigua* porque ahí guardan *los antiguas*, muñecos de papel que representan a las deidades. El objeto del culto es el trueno, al que representan en varas llamadas ixpalipapá (bastón del rayo). El sacerdote del templo es el hapapaná, término relacionado con el rayo, de ahí que el adivino vendría a ser su representante en la tierra.

En el relato tepehua (m.1), Siní o San Juan es un "viejo", "el que mandaba más", cae "abajo a la orilla del mar", queda atontado por el golpe, olvida su cumpleaños. Atributos que pueden ser relacionados con el señor del agua o el trueno a quien imaginan como un hombre de poca estatura que golpea con su vara y produce el sonido característico.

El trueno viejo se escucha rumbo al mar, en el mes de junio. La expresión empleada: lasaypapá significa "truena el viejo" y el lugar donde lo ubican es en el oriente, lugar donde se sitúa el Cerro de Oro, residencia de las deidades o antiguas, a quienes conciben sentados en torno a una mesa, vestidos con hermosa ropa.

La jerarquía de Siní sobre los viejos se manifiesta por el atributo "el que mandaba más" y porque ellos reconocen en él una fuerza superior que utilizan para destruir el cerro. Ellos, como vigilantes, mantienen el engaño para que Siní no recuerde su cumpleaños y, en consecuencia, no destruya el mundo. Este Siní o San Juan de los tepehuas está estrechamente relacionado con el Trueno Viejo de los totonacas: Aktsini a quien este grupo llama San Juan Bautista o San Juanito. Es una de las deidades totonacas superiores y uno de los cuatro grandes truenos pero, como dios del agua, está situado por encima de ellos. Alain Ichón encuentra proximidades entre este dios y la deidad náhuatl de la lluvia, Tláloc.

La asociación con San Juan se debe, indica Ichón (: 1963, 128) a que el comienzo de las lluvias, anticipado por tempestades, coincide más o menos con la fiesta del santo católico, el 24 de junio y afirma que se trata de un sincretismo. El Siní tepehua también es llamado San Juan, sin embargo, al realizar el análisis observamos que, por lo menos en los mitos estudiados, los que muestran mayores elementos cristianos son

los solares, en cambio, en los acuáticos, al que corresponde este segundo grupo de formas, la influencia de los relatos bíblicos es menos explícita.

García Ramos (: 1985) relaciona a Qoló Aktzín (el Trueno Viejo) con el T'ajín cuya estructura morfosemántica totonaca sería aproximadamente ésta: t'a "inmenso, grande" y -jín "humo, humareda, humea". De tal manera que "El hombre que humea el cielo" de lo tepehuas se relaciona con el Tajín que más tarde es Aktsín, el dueño del trueno, del relámpago, del agua y la lluvia.

En este caso, resulta interesante comparar dos mitos correspondientes a las culturas citadas. En la versión totonaca "El Trueno Viejo" que García Ramos traduce, aislamos las siguientes formas:

- Aktsín parte a donde viven los que hacen llover.
- Aquellos buenos hombres le prohiben cocer muchos frijoles, y comer naranjas.
- Aktsín desobedece.
- Aktsín ve muchos baúles que suenan mucho.
- Se pone el traje y la espada que provocan lluvia.
- Los hombres luchan con Aktsín.
- Como castigo, lo amarran al comienzo del mar.
- Aktsín es dueño del agua, del bosque... [3]

Existen muchas similitudes con el mito "El hombre que se fue a donde viven los truenos": la partida, las prohibiciones, la transgresión y la lucha. Sin embargo, en el relato tepehua, los viejos prohiben explícitamente (intensificación de la función) "agarrar los trajes que están colgados" y "poner a cocer demasiados frijoles". Las prohibiciones en ambos casos se transgreden. El traje y la espada de la versión totonaca se transforma en una manga y un bastón en los tepehuas. Mientras que en la versión "El Trueno Viejo", Aktsín queda amarrado al comienzo del mar, en "El hombre que se fue a donde viven los truenos" el castigo consiste en enterrarlo para que no vuelva. En ambos, los viejos vigilan las fuerzas para que no se desaten las tormentas.

Para los tepehuas, la deidad del agua tiene sus cuidadores: sereno y serena, ambos visten de verde, la segunda tiene "patas de pato", habitan en una laguna situada en un lugar escondido y son los que envían la lluvia y el viento. "La deidad Agua, en su versión masculina es el Trueno y los rayos que caen en las chozas indican su enojo y el deseo de que se le rinda culto a través del costumbre" (Williams: 1963, 195).

La Reina del agua, la sirena, amenaza con destruir al mundo y exige la ofrenda y el culto en Lakachinchin porque "faltan pocos días para que vengan a jugar mis hijos" (Mito 4). Es una muchacha hermosa con cabello largo y voz triste, con los vestidos rotos y hambre. Williams enlaza a esta deidad con el dueño del aire xalapanak'un, integrado por un hombre y una mujer a quienes atribuyen varios hijos que juegan haciendo viento. Es representado en forma de ave, como la sirena, a quien se relaciona con el pato.

3 Anexamos la versión completa al final del trabajo.

Todas las formas de fechoría se relacionan de una u otra manera con el agua. En las cinco primeras, la fechoría consiste en la posibilidad de que el mundo sea destruido y sólo uno de los agentes que la asumen se asocia con una imagen católica (Siní o San Juan). Sin embargo, en "Jesucristo seca los manantiales como castigo a la gente", la fechoría se lleva a cabo como castigo, el agente que la realiza es Jesucristo, los castigados, los hombres. Esta puede constituir una forma derivada que ha sufrido la influencia de los dogmas religiosos cristianos por medio de una *sustitución confesional*.

Las formas de reparación para este grupo son:

- Siní olvida el día de sú santo y en consecuencia, no destruye.
- Un hombre sobrevive al diluvio.
- Un hombre, como castigo, es transformado en mono.
- El hombre es enterrado y se mantiene el orden.
- El mundo no se destruye porque se hace el Costumbre.
- El señor carpintero pega en la piedra y sale el agua.

Ante la posibilidad de que el mundo se destruya, los viejos engañan a Siní, hacen que pierda la memoria por medio de una trampa, queda "atontado por el golpe, cae a la orilla del mar, al oriente y olvida el día de su santo". Los viejos mantienen el engaño para que el mundo no corra el riesgo de ser destruído.

Resalta la importancia que se concede a los viejos como los que cuidan la organización del mundo. En el relato de Siní, ellos posibilitan la reparación; en "El hombre que se fue a donde viven los truenos", la desobediencia, el robo del bastón y la manga ponen en peligro la estabilidad del mundo, por ello los viejos lo entierran "para que no vuelva". La importancia de los viejos o adivinos también se muestra en la estructura social tepehua, ya que son considerados con "el sentido fuerte" (Williams: 1963, 143) es decir, con mayor sabiduría. El término ha papa'ná deriva de papá: trueno y es aplicado al adivino o viejo, es de carácter sagrado porque se comunica con las deidades.

En su investigación sobre la religión de los totonacas, Ichón (:1973, 54) recoge un mito similar al que encontramos en el texto tepehua bajo el nombre de "El hombre que hizo su caja cuando acabó el mundo". Según el autor, el mito totonaca comparte la creencia náhuatl de la sucesión de los cuatro mundos o soles que serían destruidos por cataclismos. Leyenda según la cual hubo un primer Sol o primera era llamado Nahui Océlotl (4 jaguar) que terminó devorada por los jaguares. En el segundo (Nahui Ehécatl 4 viento), Quetzalcóatl-Ehécatl hizo que los hombres se transformaran en monos. El tercer sol o Nahui Quiahuitl (4 lluvia) correspondió a la época en que gobernaba Tláloc, quien destruyó el mundo con una lluvia de fuego. El cuarto Sol o Nahui Atl (4 agua) finalizó a causa de un diluvio que duró 52 años y en él se salvaron un hombre y una mujer que fueron convertidos en perros. El quinto Sol o Nahui Ollin (4 movimiento) corresponde a la época en que vivimos y según la leyenda, terminará con terremotos.

Para Ichón, el mito totonaca del diluvio relata el fin del cuarto Sol en el que los dioses destruyen el mundo y a los hombres, excepto uno, el cual, al encender fuego, provoca el enojo de los dioses y éstos lo condenan transformándolo en animal. Según él, el castigo no es "por hacer humo" sino por sobrevivir a pesar de la decisión de los dioses y afirma que su transformación en mono tiene como fin retornarlo al estado de natura.

En el relato tepehua, el único que se salva es "un hombre", el mismo que construye una caja para sobrevivir, "humea el cielo" y "pone a cocer pescados". Estas formas pueden relacionarse con el fin del cuarto Sol a causa del diluvio. Pero el castigo que recibe (quedar convertido en mono) nos remite hacia el fin del segundo Sol, cuando Quetzalcóatl, como dios del viento, hizo que los hombres se trasnformaran en monos; lo cual puede constituir un ejemplo de *asimilación* de dos formas en una.

La forma de reparación "El señor carpintero pega en la piedra y sale el agua" además de satisfacer la carencia de agua, constituye el perdón por algo no explicitado en el relato. El agente que efectúa la reparación es el señor carpintero, forma que alude a la imagen católica del Señor San José; se trata de una *sustitución confesional*. El objeto buscado se encuentra bajo una piedra y surge bajo dos formas: el agua y Jesucristo "con la quijada pegada al pecho" y el relato explicita "a la lagartija la quemó la fuerza del sol...". Esta forma de reparación reune al elemento solar y al acuático.

Para concluir, estudiaremos la forma de reparación "El mundo no se destruye porque se hace El Costumbre" que alude a una ceremonia que se celebra en Lakachínchin, el templo indígena que representa el centro principal de culto de la comunidad. Su organización espacial proyecta la resistencia de las deidades, el Cerro de Oro, donde viven las antiguas. En el Cerro hay dos mesas, una, la "gran mesa" está ocupada por el Sol y las Estrellas; la otra es para las antiguas de rango inferior. Los sacerdotes, sus esposas, las parteras, los músicos del Costumbre y las doncellas, ocupan una tercera mesa junto a las deidades.

En Lakachínchin, el altar se encuentra frente a la entrada principal de la choza, al fondo; está formado por dos palos verticales separados de la pared que llegan al techo; entre la pared y los palos hay dos plataformas. En la inferior permanecen cerrados cinco cajones donde se guardan las semillas, figuras antropomorfas que representan "la sombra de las semillas". Los adivinos las recortan en ceremonias especiales y a petición de ellos, los dioses les conceden el espíritu. En la plataforma superior se colocan las ofrendas.

El personal que interviene está constituido por dos sacerdotes o adivinos y sus esposas, cuatro parteras, cuatro doncellas, dos músicos, uno con guitarra y otro con violín. En la ceremonia que Williams describe pueden distinguirse ocho momentos: preludio, recepción de las deidades, limpia general, atenciones a las deidades y culto a los ancestros, sacrificio al amanecer, ofrenda a las deidades, mesa de la Sirena y el epílogo.

A través de la ceremonia, los mitos son reactualizados, reproducidos en el rito, de tal manera que se imita la acción primaria de los dioses, en el tiempo mítico del origen.

Por medio del ritual, se convive con los dioses en un tiempo que sale de lo profano para constituirse en un tiempo "sagrado" y primordial. Al reactualizar los acontecimientos fabulosos, se asiste nuevamente a la obra creadora de los Dioses.

Para concluir, la pervivencia de los relatos orales en las comunidades sin escritura, representa una manera de cohesión del grupo y asimismo un elemento de conservación del conocimiento, de la historia; es decir, de toda la cultura que conforma dicho grupo y en este sentido, la repetición ritual de los mitos, los convierte en textos de esa cultura que son interpretados cada vez que se actualizan.

Por otro lado, esos textos recopilados, transcritos, posibilitan su lectura y a través de esta actividad, convertirlos en literatura al alcance de un sector más amplio y diverso o bien, considerarlos objetos de estudio para ser interpretados desde distintas perspectivas y en espacios extraños a la cultura de la que provienen.

BIBLIOGRAFIA.

CASARES, Julio: *Diccionario ideológico de la lengua española,* Barcelona: Gustavo Gili. 1959

COROMINAS, J.: *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana;* Madrid: Gredos. 1954

ELIADE, Mircea: *Mito y realidad;* Madrid: Guadarrama. 1968

GARCIA Ramos, Crescencio: "Qoló Aktzín, 'El Trueno Viejo'" en Enfoques (Suplemento cultural de Gráfico de Xalapa); (1:32); Xalapa: Marzo de 1986.

GARCIA Rojas, Blanca Rosa:*Dialectología de la zona totonaca-tepehua.* (Tesis); México: ENAH (polic) 1978

ICHON, Alain: *La religión de los totonacas de la sierra*; México: INI-SEP 1973

JENSEN, Ad. E.: *Mito y culto entre pueblos primitivos;* México F.C.E. 1975

MELGAREJO Vivanco, José Luis: *Los totonacas y su cultura*; Xalapa: Universidad Veracruzana, México. 1985

MOLINER, María: *Diccionario de uso del Español*; Madrid: Gredos.

PRADA Oropeza, Renato: "Propp y el modelo morfológico" en *Texto Crítico* (3); Xalapa: Universidad Veracruzana, Enero-Abril.

PROPP, Vladimir: *Morfología del cuento*; México: Fundamentos. 1977. S/F : *Raíces históricas del cuento*; México: Premía.

WILLIAMS, Roberto: *Los Tepehuas*; Xalapa: Universidad Veracruzana. 1963.
Mitos Tepehuas; México: Sep Setentas. 1972
Tradición oral en Tajín, Xalapa; SEP/UV. 1980

APENDICE I: Mitos Acuáticos Tepehuas

1.- El Viejo del Mar.

Antes vivía un hombre llamado *Siní* o San Juan que cada año inundaba el mundo, lo acababa. Este *viejo* era supremo, el que mandaba más. Pero un día pensaron quebrar el *Tadehem* o cerro Postectitla, porque por ese lugar bajaba *Tijasdaka nidakú*. Muchos de los *viejos* hicieron la lucha para quebrarlo y no pudieron, y un día solicitaron ese favor a *Siní* y él dijo que haría la lucha. Entonces salió corriendo y lo quebró. No se lo creyeron y pusieron una tela en vez de cerro porque querían que se muriera. Lo mandaron otra vez y salió corriendo volando con todas sus fuerzas y al pegar en la tela la atravesó yéndose derechito adonde termina la tierra, donde cayó con la cabeza hacia abajo a la orilla del mar. Ahora cuando llega el día de su santo pregunta cuándo es porque quedó atontado del golpe y se le ha olvidado. Cuando pregunta le dicen que falta mucho y cuando llega el día de su santo no le dicen hasta que han pasado varios días. No le dicen la fecha precisa porque podrá acabar con el mundo como antes lo hacía. Antes cuando ya se acercaba el día, cuando iba a terminar el mundo, entonces los niños empezaban a hablar y a andar, las milpas crecían pronto y de inmediato producían bastante grandes elotes, y todas las cosas crecían pronto. Desde que se fue para abajo, al oriente, el señor *Siní* o San Juan nunca volvió a inundar el mundo hasta la fecha.

2.- El hombre que hizo su caja cuando se acabó el mundo.

Hace mucho tiempo, en cada año se inundaba el mundo. Una vez un hombre construyó una caja para meterse ahí, y al llegar el día en que se iba a acabar el mundo se metió en su caja y encima puso el loro que tenía. Empezó a llover y el agua crecía más y más hasta que llegó al cielo. Como el agua hacía olas la caja pegaba en el cielo y el loro gritaba y se agachaba, por eso ahora anda así, caminando agachado porque se pegaba en el cielo.

Más tarde empezó a disminuir el agua, y por fin la caja quedó sobre la superficie de la tierra. Aquel hombre la abrió y no pudo salir luego porque la tierra estaba bien húmeda, blandita. Esperó que se secara y más tarde la tentó para ver si ya estaba dura porque tenía ganas de salir, hacer fuego y cocer todos aquellos pescadotes que habían quedado sobre la superficie de la tierra.

Aquel hombre salió, hizo fuego y empezó a cocer los pescados. En ese tiempo la tierra era plana, no había cerros y el cielo era azul claro, sin ninguna nube que apareciera a lo lejos. Había hombres que querían pintar el cielo y, al ver aquel humo que se levantaba a lo lejos, mandaron a un ayudante a ver quién lo estaba haciendo, y traerlo vivo si era gente. Aquel hombre se fue derecho hacia donde se elevaba el humo y al llegar lo que hizo fue sentarse y empezar a comer los pescados cocidos en compañía de aquel hombre y también iban juntos a levantar más pescados y algunos los desperdiciaban.

El ayudante dilató mucho, no llegaba. Entonces mandaron otro y lo que hizo fue bajar derechito a donde estaba el hombre que había hecho el fuego, lo mordió y se lo llevó prendido colgándole la cabeza. El otro compañero le siguió y ambos llegaron al lugar de donde habían salido para entregar aquella persona. Preguntaron al primer ayudante: "Bueno, ¿y tú por qué dilataste?" "Yo dilaté por esto: llegué ahí y vi a aquel hombre cociendo los pescados, como había muchos muertos y algunos se estaban echando a perder le acompañé y comimos muchos pescados y estaban re'sabrosos". Le dijeron: "Bueno, tú por haber desobedecido las órdenes, de aquí en adelante te alimentarás de cosas frías y desperdicios. Y tú que has cumplido con las órdenes te alimentarás calientito en toda tu vida".

Desde entonces el hombre desobediente se convirtió en zopilote y se alimenta de desperdicios, y el otro se convirtió en águila y se alimenta con animales vivos. Al hombre le quitaron la cabeza, se la pusieron en el ano. Es el castigo que recibió por haber humeado el cielo que ya no se pudo pintar y lo dejaron como está hasta ahora, y el hombre aquel quedó convertido en mono.

3.- El hombre que se fué adonde viven los truenos.

Una vez un hombre se fue adonde viven los *viejos*, y al llegar a ese lugar fue bien recibido. Nada más le dieron un consejo, le dijeron: "Te dejaremos aqui, nada más que mucho cuidado, no vas a agarrar estos trajes que están colgados y la vas a hacer de cocinero; vas a poner cuatro frijoles en la olla porque ésto rinden mucho". Los *viejos* se fueron a trabajar, y aquel hombre quedó pensativo y dijo: "Bueno, si pongo cuatro frijoles para mí no va a haber nada". Entonces, empezó a espulgar los frijoles y que echa en la olla un montón, y que empiezan a hervir y rindió demasiado. Al llegar aquellos *viejos* se encontraron la casa llena de frijoles. Entonces, aquellos *viejos* ya no quisieron dejarlo solo, pero al otro día a fuerza tuvieron que hacerlo así porque tenían mucho trabajo. Volvieron a aconsejarle: "Cuidado con que agarres el traje y el bastón porque es muy peligroso para tí". El dijo que no los agarraría; pero como él siempre veía cómo hacían aquellos *viejos*, entonces hizo lo mismo cuando estuvo solo. Cogió la manga [4] y que se la pone, agarró el bastón y se lo puso en la punta de los pies y en seguida que sube. Entonces aquellos *viejos* andaban lejos, pero en el momento que le oyeron se fueron corriendo a la casa y vieron que no estaba el hombre. Y que se van corriendo, volando entre las nubes y con trabajo lo alcanzaron, lo agarraron bien muerto porque había volado mucho ese hombre. Ya en el mundo faltaban unos cuantos minutos para que se acabara. Entonces a aquel hombre lo enterraron y ya nunca volvió.

Impermeable de tela de hule.

4.- La muchacha a la que se le apareció la sirena.

Una mañana fresca, antes de salir el Sol, una muchacha fue a traer agua al pozo, pero el manantial estaba algo profundo y la muchacha se tuvo que arrodillar para sacar el agua, y en ese momento vio enmedio del manatial un chorro de agua de donde surgió una acamaya grandota y brillosa, de color verde azul, y la muchacha dijo asustada: "Ay Dios, tal vez se va a acabar el mundo, nunca he visto una acamaya tan grandota". Al decir esas palabas divisó hacia arriba y al bajar la vista la acamaya estaba convertida en un pez con escamas de oro, y en ese momento cayó la neblina. Al mirar el pez, ella se paró tratando de huir, pero lo que hizo fue quedarse parada alejada de ese manantial, y como estaba asustada y rodeada por todas partes de la neblina, empezó a hablar solita, a rezar, porque era madrina del *lakachínchin*, y sabía hacerlo. Como estaba obscuro de tanta neblina, al poco rato empezó a aclarar y en el pocito, donde aún quedaba bastante neblina sobre la superficie del agua, en medio estaba parada una muchacha hermosa con sus cabellos largos y dijo con voz de tristeza: "No te asustes, soy la Reina del Agua y te quiero decir que le digas a las personas que faltan pocos días para que vengan a jugar mis hijos, yo tengo hambre y mis vestidos están rotos, la gente dirá que no vivo, pero después verán". Al terminar de hablar desapareció y se quitó la neblina.

La muchacha llegó a su casa y dio toda la razón de lo que había visto, y a los siete días se murió. Según dicen que la muchacha era madrina en *lakachínchin* y no tenía ningún pecado, y creía en todo. Cuando murió la muchacha, la gente creyó que era cierto lo que había dicho y empezaron a hacer *costumbre* en *lakachínchin*. Entonces por eso no sucedió nada, no se acabó el mundo, y solamente pasó un huracán muy fuerte.

5.-Cuando Jesucristo dijo que se secaran todas las aguas.

Cuando nuestro señor Jesucristo dijo que se secaran todos los manantiales que había en la naturaleza, se secaron todos.

Todas las personas andaban muriendo de tanta sed que por más que buscaban en las montañas, en los ríos, arroyos, no encontraban agua. Muchas personas se secaron, se murieron. Pero una vez encontraron un hombre y dijo: "Yo sé dónde hay agua, pero quién sabe si todavía hay, porque ahora en todo el mundo no hay agua".

Entonces aquel hombre se fue con ellos. Al llegar en aquel lugar donde decía había agua se había secado toda; las personas lloraban, le pedían perdón a Dios para que les diera una gota de agua. En ese momento apareció una lagartija sobre una piedra grande moviendo la cabeza. Entonces aquel hombre que iba por delante dijo: "Aquella lagartija muestra que en esa piedra grande, adentro, hay agua, necesita romperla". Toda la gente se puso contenta, quitaron la lagartija y empezaron a romper la piedra.

Pero ninguno la podía romper. Llamaron al *chénchere* y dijo: "Yo no puedo, llamen al señor carpintero, él puede todo, él tiene su marro muy fuerte". Entonces lo llamaron; al llegar aquel señor carpintero dijo: "Si es cierto que en esa piedra hay

agua, ¡Todos listos!, yo con mi marro pegaré tres veces, si no se rompe a las cuatro veces perderán la vida, porque a las tres veces se puede perdonar, a las cuatro veces no hay perdón". Entonces aquel señor carpintero empezó a pegar en la piedra; a las tres veces salió el chorro de agua, y apareció nuestro señor Jesucristo con la quijada pegada al pecho. Toda la gente empezó a beber agua, y a la lagartija la quemó la fuerza del sol, por eso trae el pecho color rojizo.

APENDICE II: Qoló Aktsin "EL Trueno Viejo"

Así es, él estaba en el mar, ese Aktzín, su principio, él era un cristiano, se llamaba Juan. Entonces, que... se encontraba en su milpa, y, luego, así como ahora se vive, pero se dice que entonces no es bueno ponerse un guaje (o guaxe) en la cabeza, porque esto le llama la atención el águila, y cuando va aterrizando te clava su pico y así te puede llevar.

Entonces, éste estaba limpiando su milpa y tenía puesto en la cabeza un guaje, cuando de momento bajó el águila y se lo llevó clavándole todo el pico con todo y guaje, lo fue a dejar hasta un barranco desconocido, por ahí había unas casas muy grandes, allá fue a meterlo. Entonces las crías del águila, ya se lo querían comer, y eso que todavía eran unas crías, así querían devorarlo, pero como él llevaba su machete, empezó a machetearlos, a cortarles el pescuezo, así acabó con aquellas águilas.

Que nomás lo fue a dejar allá, luego regresó aquel águila; entonces, él pensó: -Entonces por dónde saldré. No puedo salir, porque está muy profunda la barranca. Entonces por dondequiera se columpiaban los monos, entonces pues, este... que lo sacan, de esa manera, este, salió a un lugar abierto y dijo: -Ahora dónde iré. Así, aquel hombre, pues llegó a un lugar que decían ahí vivía los que hacían llover "los que regaban agua". Entonces, estando ya ahí, los esperó, ellos llegaron por la tarde, casi anocheciendo, pues apenas venían desocupándose aquellos buenos hombres. Y luego les dijo: -Pues yo busco trabajo, quisiera ayudarlos. Bueno, fue aceptado.

Entonces, que, este... le recomendaron: -Pues tú te quedarás a hacer (a preparar) lo que nosotros comemos; por lo regular, nosotros día con día salimos, andamos "rociando, mojando", siempre día con día, a veces llegamos de noche, a veces llegamos temprano, pero así es la costumbre de alejarnos seguido, ahora tú te quedarás. Y además le dijeron: -Si se te antoja comer... pondrás a cocer frijol, pero sólo uno, no vayas a pedir mucho frijol, no vayas a decir que vengan muchos frijoles. Así, él se quedó pensando: -¿Qué me alcanzará un solo frijol?. Mejor pondre muchos frijoles. Así dijo: -Que vengan muchos frijoles. Entonces, todo se tapó de frijoles. Cuando llegaron aquellos buenos hombres, él estaba cubierto de frijol. Así lo sacaron nada más, sin comentarle nada, sin regañarlo. Al otro día, aquellos se fueron otra vez. Le dejaron dicho: -Si deseas comer naranja, pide una sola. Otra vez, volvió a pensar: -¿Qué me alcanzará una sola naranja?. Yo pediré muchas. Pues así volvió a pedir:

-Que vengan muchas naranjas. Nuevamente ahí se quedó tapado con todas las naranjas. Pues otra vez llegaron, ahí lo encontraron debajo de las naranjas.

Bueno, al otro día, se volvieron a ir, pero todo escuchó y vió cómo aquellos buenos hombres se alistaban... ahí vió que había muchos baúles, no solamente uno, sino varios, pero que sonaban mucho, producían ruidos espantosos desde dentro, entonces pensó: -Yo también he de poder medirme alguno de los trajes, cómo se sentirá, que sensación será... Pues, así comenzó, este... destapó aquel baúl, porque ya se había fijado donde estaba la llave de aquellos buenos hombres; pues que lo coge, destapó uno de los baúles, que empezó a medires, se midió uno de los trajes, después que destapó el baúl, se lo pueso, pero sentía que aún no tenía tanta fuerza..., que casi sentía volar, pero no podía, que luego penso: -Aquel suena más, ese lo tomaré, que pensó. Que entonces... aquel traje que tenía puesto sólo servía para hacer llover, y pensó: -Me pondré aquel, este es el que suena más, pues era el que producía un terrible ruido. Bueno, pues que se atrevió a abrir aquel baúl, de donde sacó aquel único y mejor traje, que ahí estaba todo adentro, la espada, todo; luego empezó a trajearse bien, se arropó todo, que se coloca la espada por la cintura, ¡Cuando provocó un ruido, porque se elevó luego al cielo!. Es porque el traje que se había puesto, era el único y mejor para provocar un diluvio, y con eso provocaba la lluvia, pues así se mostraba muy fuerte. Entonces al enterarse, este... aquellos hombres santos, que había empezado el diluvio alla por donde vivía Juan.

Pues que se vienen, se alistaron, llegaron, para apresarlo, pues hicieron intento, pero no podían, todos se unieron para ese fin sobre él, pero los aventaba aquellos hombres santos. No podían apresarlo, porque tenía puesto el mejor traje para hacer diluvio. Bueno que no pudieron, no se pudo, por eso dieron parte a San Miguel; fue él quien pudo apresarlo aquel hombre convertido en un peligro para los hombres, con mucho trabajo lo agarraron.

Que le dijeron ahora: Pues, este... hoy tendrá que ir a estar allá, hasta allá donde es el comienzo del mar. Hasta alla lo llevaron, así lo llevaban, pero no podían colocarlo en un solo sitio, estaba muy fuerte, aquel Juan, deveras era muy fuerte. Entonces, que dijo nuestra madre (se refiere ahora a la Virgen María), que dijo: -Arranqué este, uno de mis cabellos. Pues ahora con él lo llevarán a amarrar, que dijo, esta, nuestra Madre. ¡Ay Dios! Que sólo con su cabello pudieron amarrarlo; pues, después lo sujetaron allá amarrado, sólo así se retiró, allá se encuentra hasta ahora, más allá del mar Watiyá. Chu lilanít mamá T'ajín. Es todo. Así es como le sucedió El T'ajín y el Aktzín: dueño del agua, del bosque, de las estaciones del año, de la agricultura, etc.