



Letralia

Revista del Departamento Letras

De lecturas y escrituras

La novelística contemporánea: metaficción y reescritura en *The Jane Austen Book Club*

-Carina Noelia Martínez Aguilar-

Lo trágico de la vejez en *La respiración cavernaria*

-María Julia Tiraboschi-

Lectura literaria y configuración de la subjetividad de los lectores

-Matías Gerardo Graneros-

Noticias con tinta andalgalense: la producción de noticias en los diarios digitales de Andalgá

-Cintia Daiana Ortega-

Historias de mujeres: análisis semiótico de un videoclip

-Milagros Judith Herrera y Mónica Beatriz Vece-

Itinerarios de lectura y escritura de cuentos folclóricos en manuales escolares nacionales de distintos años

-Karina del Valle Tapia y Claudia del Valle Zurita-

“Sigamé, que no los voy a defraudar”. Oraciones causales explicativas periféricas introducidas por *que*

-María Agustina Carranza y Leandro C. Arce-

Mónica E. Décima - Directora

AÑO 2021 | N° 5 | Volumen 1

ISSN 2545-8515

Septiembre de 2021

Dirección de Publicaciones

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Catamarca

Autoridades

Rector de la Universidad Nacional de Catamarca

Ing. Sergio Flavio Fama

Decana de la Facultad de Humanidades

Mgter. Patricia Irma Breppe

Secretaria de Posgrado e Investigación

Dra. Silvia Lucía Fernández

Director de Publicaciones

Mgter. Leandro C. Arce

Directora del Departamento Letras

Esp. Milagros Judith Herrera

Directora de la revista

Lic. Mónica E. Décima

Comité Editor

Dra. María Elena Hauy

Dra. Judith de los Ángeles Moreno

Dra. Marilina Aibar

Mgter. Alejandra Márquez

Comité de referato

Dr. Facundo Nieto (UNGS)

Dra. Judith de los Ángeles Moreno (UNCA)

Dra. Ana Ávila de Jalil (UNT)

Dra. Marilina Aibar (UNCA)

Dr. Omar Quijano (UNCA)

Dr. Héctor Giovanni Feruglio (UNCA)

Lic. Lilia Exeni (UNCA)

Índice

Prólogo

Mónica E. Décima

4

La novelística contemporánea: metaficción y reescritura en *The Jane Austen Book Club*

Carina Noelia Martínez Aguilar

8

Lo trágico de la vejez en *La respiración cavernaria*

María Julia Tiraboschi

20

Lectura literaria y configuración de la subjetividad de los lectores

Matías Gerardo Graneros

31

Noticias con tinta andalgalense: la producción de noticias en los diarios digitales de Andalgá

Cintia Daiana Ortega

41

Historias de mujeres: análisis semiótico de un videoclip

Milagros Judith Herrera

Mónica Beatriz Vece

53

Itinerarios de lectura y escritura de cuentos folclóricos en manuales escolares nacionales de distintos años

Karina del Valle Tapia

Claudia del Valle Zurita

63

“Siganmé, que no los voy a defraudar”. Oraciones causales explicativas periféricas introducidas por *que*

María Agustina Carranza

Leandro C. Arce

75

Prólogo

Hoy es siempre todavía
(Antonio Machado - *Poesías completas*)

Convivir con la incertidumbre supone en esta época, más que en otras, no ligarse a un plan laboral a largo plazo, sin embargo, en esta ocasión, compartimos con ustedes el final de un proceso intelectual extenso y sujeto a un discurrir sinuoso de contratiempos. De suerte que, nos anima profundamente la presentación de este nuevo número de la Revista *Letralia*, desde el Departamento Letras, Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Catamarca. En él, se mantiene vigente la tradición editorial que la caracteriza, como propuesta de investigación y divulgación científica plural, inclusiva y, a su vez, pertinente a nuestra esfera específica de intereses lingüísticos y literarios.

En un acentuado contexto de pandemia, conocido por todos y todas, surge este ejemplar, resultado de la reflexión crítica e intensa labor de estudio de quienes han participado con sus trabajos. Se trata de una publicación anual que ha ralentizado su marcha habitual por cuestiones de diversa índole, tanto ajenas como propias a la periodicidad de la edición, trazando la ventura del correspondiente número 5, volumen 1 de la revista, ¹edición 2020.

Pese a ello resulta vigorizante y reparador contar con la participación de autores de distintas regiones del país. De modo que, la organización de este dossier divulgativo agrupa artículos académicos que responden a una pronunciada heterogeneidad temática y de procedencia autoral, con el consiguiente objetivo de contribuir a la circulación de contenido, al diálogo enriquecedor sobre vertientes innovadoras de pensamiento y al debate concienzudo de las ideas vertidas por sus creadores.

El año pasado se llevaron a cabo dos convocatorias, siendo la primera la que recibió la totalidad de los trabajos presentados y por razones argüidas por la editorial de la universidad se pospuso para el año en curso su publicación.

Por lo que, a continuación, se expone un notable volumen anual, cuyo interior reúne textos alineados según literatura, teoría literaria, semiótica, análisis periodístico, teoría de la lectura y escritura y sintaxis.

Damos inicio a la descripción de contenido, con la aparición del primer artículo: **La novelística contemporánea: metaficción y reescritura en *The Jane Austen book club***, de Carina N. Martínez Aguilar, perteneciente a la Universidad Nacional de Salta. Su trabajo está inscripto en el género Reflexiones teóricas o metodológicas sobre una temática de la especialidad. Estudia a la escritora estadounidense Karen Joy Fowler en función de su reescritura de las novelas de Jane Austen. Aborda desde la metaficción, los elementos destacados de la lectura y analiza al lector en relación con el texto y contexto; centrada en las particularidades de la reescritura, compara las tramas y el perfil de los personajes en las dos autoras. Mediante este recorrido, considera que ambas características, metaficción y reescritura, ubican a Fowler en la *postmodernism narrative*. En un segundo trabajo, su autora, María Julia Tiraboschi, nos presenta **Lo trágico de la vejez en *La respiración cavernaria***. Esta propuesta analiza, entre otros conceptos, la vejez, etapa de la vida, sometida al deterioro físico y mental, que será vinculada a lo trágico, la identidad, la productividad y la existencia. Para ello, asienta su reflexión teórica en una dialéctica entre el texto literario de Samanta Shweblin y el ensayo filosófico de Simone de Beauvoir: *La vejez* de 1970.

A continuación, Matías G. Graneros publica: **Lectura literaria y configuración de la subjetividad de los lectores**. En esta presentación describe un trabajo de campo previo, acaecido en unos talleres de escritura de autobiografías que se llevaron a cabo en momentos que se realizaba

¹ En 2019, no hubo convocatoria, por lo tanto, ese año quedó vacante la edición y publicación respectiva.

el proceso de autoevaluación 2019 en el Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Salta. En ese contexto, se obtuvieron datos estadísticos que daban cuenta de la vinculación de los sujetos en situación de aprendizaje con la literatura y el marco referencial que servía de escenario para dichos ligámenes. De ello se desprende una reflexión sobre la forma en la que la subjetividad es construida por la literatura.

El nombre del artículo que propone la siguiente autora, Cinthia Ortega, **Noticias con tinta andalgalense: la producción de noticias en los diarios digitales de Andalgalá** revela un informe de investigación sujeto al análisis de un conjunto de noticias, producidas en esa región catamarqueña a través de los medios de comunicación virtuales (blogs de noticias, páginas web, etc.). Puesto que entiende la necesidad de investigar si cumplen con las especificidades estructurales del discurso periodístico, ya que este tipo de formato tiene particularidades que no son necesariamente las mismas del estilo tradicional.

Milagros J. Herrera y Mónica B. Vece son las artífices de la investigación que lleva por título **Historias de mujeres: análisis semiótico de un videoclip**, encuadrada en el género Reflexiones teóricas o metodológicas sobre una temática de la especialidad. Retoman varios conceptos interesantes de análisis, *memoria cultural*, *teoría de la multimodalidad*, *posmodernismo* y *feminismo*, los cuales son abordados desde el formato de un videoclip. La hipótesis fundante se circunscribe al hecho de que el discurso, resultado de referentes culturales y sociales, deja entrever el paradigma de una época a partir de las coordenadas ideológicas emergentes. En relación con este punto de vista es que aspiran distinguir y examinar los intereses de las mujeres actuales, subsumidos en un código semiótico audiovisual.

En el sexto apartado, **Itinerarios de lectura y escritura de cuentos folclóricos en manuales escolares nacionales, publicados desde 1995 a 2017**, Tapia y Zurita hacen un recorrido diacrónico por un corpus de manuales nacionales, entre los últimos años del siglo XX y principios del XXI, con el fin de comparar y explorar las nociones de lectura y escritura sobre el cuento folclórico, atravesado por las respectivas ideologías identitarias, insertas en cada tradición. Con la finalidad de comprender, más detalladamente, las demarcaciones didácticas y pedagógicas a los que ha sido sometido el universo literario dentro del aula en la historia reciente de la educación argentina.

Desde una perspectiva semántica y sintáctica, la última propuesta, pertenecientes a Carranza y Arce, **Siganmé, que no los voy a defraudar. Oraciones causales explicativas periféricas introducidas por *que*** versa sobre el análisis de las relaciones de causa-efecto y las diferentes construcciones que existen para establecer el desarrollo de esos procesos gramaticales. A partir de esta distinción taxonómica que da cuenta de las causales propiamente dichas, condicionales, consecutivas, finales o concesivas, se focalizan en las causales explicativas para investigar simultáneamente de qué modo operan las interfaces semántica-pragmáticas en las cláusulas causales explicativas periféricas introducidas por la conjunción *que*. Razón por la cual recobra importancia la teoría de los actos de habla, ya que les va a permitir establecer vinculaciones oportunas entre dichas construcciones y los *actos perlocutivos*.

A fin de procurar mantener una consonancia con anteriores ediciones, lo redactado mantiene cierta semejanza con la estructura general de anteriores Prólogos. Esperamos que la totalidad de las publicaciones se convierta en una útil contribución para aquellos interesados en fortalecer sus saberes literarios y lingüísticos.

Nota del director

Deseamos expresar nuestro sincero agradecimiento al Comité Editor y al Comité de referato por haber apuntalado con su trabajo y asesoramiento los lineamientos por los cuales se condujo la Dirección de la Revista *Letralia*.



Letralia

Revista del Departamento Letras

La novelística contemporánea: metaficción y reescritura en *The Jane Austen Book Club*

The contemporary novel: metafiction and rewriting in
The Jane Austen Book Club

Carina Noelia Martínez Aguilar

**Universidad Nacional de Salta
Facultad de Humanidades**

Páginas 8-19

Letralia. Revista del Departamento Letras.

Año 2021 | N° 5 Volumen I

ISSN 2545-8515

Septiembre del 2021

Dirección de Publicaciones

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Catamarca

La novelística contemporánea: metaficción y reescritura en *The Jane Austen Book Club*

Carina Noelia Martínez Aguilar - cnoeliama@gmail.com
Universidad Nacional de Salta - Facultad de Humanidades

TIPO DE ARTÍCULO:

Reflexiones teóricas o metodológicas sobre una temática de la especialidad.

Fecha de recepción: 31.may.2020

Fecha de aceptación: 18.nov.2020

RESUMEN

Desde finales del siglo XX, el interés por la vida y obra de Jane Austen resurgió a través de una serie de adaptaciones a pantalla, nuevas ediciones de sus libros y otros textos producidos a partir de ellos, como biografías y nuevas versiones de sus historias. En este contexto, la escritora estadounidense Karen Joy Fowler reescribe las novelas canónicas de la británica en *The Jane Austen Book Club* (2004). En la presente investigación se la considera representativa de la llamada *postmodernism narrative*, por su impronta metaficcional y su carácter de reescritura. Con una metodología cualitativa y comparatista, se analizaron estas características en el libro de Fowler atendiendo a las seis principales de Austen. Por un lado, en cuanto a la metaficción, se delimitó el análisis a lo relacionado con la lectura y el lector, tanto en el propio texto como en los elementos paratextuales. Por el otro, en relación con la reescritura, se comparó principalmente a los personajes y la constitución de la trama nupcial. Se concluye que Karen Joy Fowler, en su escritura, reflexiona sobre: la vida y obra de Jane Austen, su recepción y circulación, la novela contemporánea y la sociedad actual; mediante su libro, refuerza la presencia de la autora británica en el canon narrativo.

Palabras claves: Jane Austen, reescritura, metaficción, *postmodernism narrative*, trama nupcial.

ABSTRACT

Since the last decades of the 20th century, the interest in the life and work of Jane Austen has re-emerged through a series of film adaptations, reprinting books and new ones created from them, like biographies or retellings of her stories. In this context, the American writer Karen Joy Fowler rewrites the six Austen's canonical novels on *The Jane Austen Book Club* (2004). This investigation considers that this book is representative of the so call *postmodernism narrative*, due to its metafictional features and the fact that it is a rewriting. Using a qualitative and comparative methodology, these characteristics were analysed. On one hand, the analysis centered on the metafictional aspects related to the act of reading and the reader, both on the main text and the paratextual elements. On the other hand, as a rewriting, the construction of characters and the courtship plot was compared. It is concluded that in her writing Karen Joy Fowler thinks over the life and work of Jane Austen, the way her work has circulated and has been received, the *postmodernism narrative*, and the modern society. Through her book, Fowler reinforces the presence of the British writer in the narrative canon.

Key words: Jane Austen, rewriting, metafiction, *postmodernism narrative*, courtship plot.

1. Introducción

Desde fines del siglo XX surge en Occidente una línea de narrativa a la que Javier Aparicio Maydeu (2011) llama “narrativa contemporánea” y en el ámbito anglosajón se denomina “*postmodernism narrative*”. Esta se caracteriza por distanciarse de la tradición realista del siglo anterior en sus mecanismos del proceso creativo. Es decir, la narrativa se refiere a la creación narrativa en sí misma, no busca plasmar un *reflejo* de la realidad puesto que sabe que es imposible. Tal tipo de escritura se denomina *metaficcional*.

La narrativa contemporánea no puede pensarse aislada de la tradición anterior a la que cuestiona y critica. Esto le es posible, además, mediante la *reescritura* de textos clásicos o canónicos desde una mirada crítica, en cuanto a lo procedimental del texto, lo temático o cuestiones de índole social y cultural.

Considerando estas características, se ubica a la novela de Karen Joy Fowler (2004), *The Jane Austen Book Club*, como representante de la línea de la narrativa contemporánea. La autora nació el 7 de febrero de 1950 en Indiana y vivió gran parte de su vida en California. Es más reconocida por su escritura de ciencia ficción y fantasy. La historia del libro que se considera en esta investigación, presenta un grupo de seis personas (Jocelyn, Sylvia, Allegra, Prudie, Bernadette y Grigg) que se reúnen mensualmente para comentar sus lecturas de las seis novelas canónicas de Jane Austen. El desarrollo de estas reuniones se intercala con los recuerdos del pasado de los personajes; cada capítulo se centra en uno de ellos y en una novela.

La presente investigación fue realizada en el marco de una Beca Interna para Estudiantes Avanzados (BIEA) del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa), como parte de los becarios de la

convocatoria 2017 de la Facultad de Humanidades. Es un primer acercamiento al análisis de la *metaficción* y la *reescritura* en *The Jane Austen Book Club* (2004) a partir de la idea de que la novela se vale de esas estrategias para reforzar la vigencia de Jane Austen en el canon occidental. El objetivo principal es la construcción de un aparato teórico-crítico que permita el análisis de la reescritura que realiza Fowler de la obra de Austen, considerando su carácter metaficcional y atendiendo a los textos tanto en su versión original como sus traducciones. Un objetivo específico de la investigación es aportar un trabajo crítico sobre el valor de la reescritura en *The Jane Austen Book Club*. Aquí, se ofrecen los principales resultados del proceso de análisis de las obras.¹

Todo trabajo que considere una reescritura de Austen inicia con la pregunta: ¿por qué retomar esta autora en el siglo XXI? En primer lugar, parece indudable su lugar dentro del canon inglés, ya Harold Bloom le otorga la misma centralidad que Shakespeare: “La más insólita, pero no inexacta, analogía para el arte de representación de Jane Austen es Shakespeare” (2012: 95). En segundo lugar, se presenta clara su importancia dentro del canon de narrativa occidental, marcada por la extensa difusión de su obra. Para muchos críticos este lugar fue ganado principalmente por su estilo ameno, su ironía, la presentación de la vida cotidiana, la variedad de sus personajes y su observación crítica. Pero, ¿qué la mantiene allí incluso hoy? Puesto que no sólo permanece, sino que sigue siendo germen tanto de crítica como de nueva narrativa.

La circulación de la obra de esta autora supone un caso curioso, que puede ser la principal causa de su importancia en el canon. Jane Austen es una de las pocas escritoras cuyo aprecio en el ámbito académico iguala al del ámbito popular.

¹ El informe final de la investigación, que contiene el extenso análisis de los textos literarios, fue presentado ante el Consejo de Investigación de la

Universidad Nacional de Salta y aprobado por el comité evaluativo correspondiente. Tal informe se mantiene inédito.

William Somerset Maugham (2004) asegura con acierto: “Una obra no se convierte en clásica porque sea elogiada por los críticos, explicada por los profesores y estudiada en las escuelas, sino porque numerosos lectores, generación tras generación, hallan placer y provecho espiritual en su lectura” (2004: 85). Aunque referida a *Orgullo y prejuicio*, esta opinión se puede extender a toda la novelística de la autora. Por un lado, los académicos llevan décadas analizando sus novelas desde las más diversas teorías y perspectivas. Tanto así que existe una revista exclusivamente para estos estudios: *Persuasions: The Jane Austen Journal*, publicada por la “Jane Austen Society of North America”, con treinta y nueve números hasta la fecha. Por otro lado, miles de lectores de diversas edades y lugares de origen leen Austen por mero entretenimiento. Esto se ve claramente en dos aspectos, primero, la traducción de la obra a más de 40 idiomas, y segundo, las constantes reediciones. En esta misma línea, se pueden contar las biografías sobre la autora y las adaptaciones a pantalla de su obra.

Esta doble circulación lleva, mínimamente, a la mención de los “Janeites”. Bajo este nombre se designaron en un principio los lectores de Austen de ámbitos académicos, sin embargo, con el tiempo se extendió hacia los lectores “comunes”. El término se le adjudica a Joseph Rudyard Kipling por su cuento “The Janeites” (1924). Aunque se considera que el principal público de Austen es femenino, no se puede negar el interés que despierta en el público masculino también. Actualmente, “janeites” refiere a aquellos que sienten y manifiestan devoción por la autora británica (en mayor o menor grado) desde cualquiera de las dos perspectivas mencionadas.

Para pensar en el contexto actual resulta indispensable referir a lo que los críticos llamaron “Austenmanía”, “el fenómeno Austen” y “Austen Boom” (Santos, 2012: 2), que tuvo lugar entre la década de los '90 y la primera del 2000. Consistió en el

resurgir de un interés en todo lo relacionado a Austen que se manifestó, primero, en una serie de adaptaciones de novelas a películas (seis entre los años 1995-1996) y, luego, en novelas escritas como continuaciones o reescrituras de las austenianas. La lista de estas producciones es extensa y ya muchos estudiosos han comenzado a analizarlas (Santos 2012, Colipă-Ciobanu y Mohon-Ivan 2017, Martínez Uribe 2015, Madden 2018, y Miquel-Baldellou 2011), es en este contexto en el cual surge la novela que aquí se trabaja. El fenómeno, del que aún se pueden encontrar ecos, reactivó la circulación de la obra de Jane Austen en ambos circuitos mencionados antes.

¿Cuáles son los motivos de esta permanencia? ¿De generar ese “fanatismo”? ¿Por qué agrada a tan diversos lectores? Primero, su representatividad de “lo inglés”, Jane Austen es tomada como un símbolo de lo nacional. Segundo, la capacidad de representar caracteres humanos, la composición de sus personajes. Sobre esto Bloom resalta sus “figuras, mayores y menores, todas consistentes en su manera de hablar y de actuar y todas muy distintas” (2012: 95). Tercero, la crítica a su sociedad, especialmente por las condiciones de vida de las mujeres en su época. Esto último revitaliza la circulación de la autora desde la crítica feminista que resaltó este rasgo. Antes se la había tomado por una escritora conservadora que apoyaba tal estado de sociedad al presentarlo de manera tan clara.

Santos, en la introducción a su trabajo asegura: “I believe that Austen’s recyclability cannot be attributed either solely to commercial motivations or solely to the cultural sophistication associated with her name” (2012: 5). Proponer una única respuesta a la pregunta sobre la importancia de Jane Austen en la actualidad resulta imposible. Se puede afirmar que la novela de Karen Joy Fowler, *The Jane Austen Book Club*, reflexiona sobre el asunto a lo largo de su libro, acercándose en mayor o menor medida a las razones aquí dichas.

2. Marco teórico

En líneas generales, esta investigación se enmarca en las diversas teorizaciones sobre *metaficción* y sobre *intertextualidad*, ya que de esta noción deriva la de *reescritura*. Estos conceptos tuvieron distintas definiciones y delimitaciones a lo largo del tiempo.

En cuanto a la metaficción, el término aparece por primera vez a finales de los años '60 en un ensayo de William Gass para denominar la ficción que refería a la ficción en sí misma. Comúnmente se la define como aquella que vuelve sobre sí misma y reflexiona sobre los diferentes aspectos de la ficción literaria. En general, problematiza los límites entre la realidad y la ficción.

Siguiendo a Mark Currie (2013) la escritura metaficcional es intermedia entre la crítica y la ficción, es decir, es un discurso fronterizo que toma esa misma frontera como tema; la ficción toma una perspectiva crítica, consciencia de su artificialidad y atiende a la relación lenguaje-mundo (2013: 2). Este mismo autor marca que la metaficción, en tanto “dramatizes the boundary between fiction and criticism” (2013: 3) puede darse de diferentes maneras. Por un lado, puede presentarse la intervención del autor irrumpiendo la ilusión de lectura, por otro lado, integrar una recreación de la comunicación entre escritor y lector; en cualquier caso, la novela supone una frontera interna entre “vida” y “arte”, mediante la cual da un meta-comentario que la carga de auto-consciencia crítica (2013: 4). Esta caracterización de la metaficcionalidad permite incluir “casos marginales”, que no explicitan su relación con la crítica o su artificialidad, entre los que se incluyen: ficciones con autores ficcionalizados o con relaciones intertextuales. Con todo esto, Currie manifiesta la complejidad de la metaficción y su definición, puesto que, finalmente, no es sólo una propiedad de los textos sino también una forma de leerlos (2013: 5).

Otro aporte importante para considerar la metaficción es el de Patricia Waugh

(2007): “is a term given to fictional writing which self-consciously and systematically draws attention to its status as an artefact in order to pose questions about the relationship between fiction and reality” (2007: 2). Estos textos critican sus métodos de construcción, con lo cual también ponen en cuestión la producción de ficción fuera de la textualidad literaria. En este sentido, los textos pueden mostrar su proceso de constitución mediante convenciones particulares de la novela, pueden comentar otro específico o un modo de ficción (comúnmente la parodia) o “attempt to create alternative linguistic structures or fictions which merely *imply* the old forms by encouraging the reader to draw on his or her knowledge of traditional literary conventions when struggling to construct a meaning for the new text” (2007: 4) (cursiva en el original).

La noción de reescritura parte de la de intertextualidad, que presenta sus orígenes en la idea de *dialogismo* de Bajtín (1993); esta supone un texto y su autor en diálogo con otros anteriores. La presente investigación se enmarca, específicamente, en la teoría de Gerard Genette (1997) que aborda los cinco tipos de *transtextualidad* (*intertextualidad*, *metatextualidad*, *paratextualidad*, *architextualidad*, *hipertextualidad*). La concepción de este autor permite ver claramente diferentes maneras en las que los textos se relacionan. La primera, *intertextualidad*, supone la copresencia de los textos mediante la cita, el plagio o la alusión. La segunda, *metatextualidad*, es una relación de comentario. La tercera, *paratextualidad*, se da entre el texto y sus paratextos. La cuarta, *architextualidad*, es una relación implícita ligada a las estructuras del texto. La quinta y última, la llamada *hipertextualidad*, donde un texto (hipertexto) se construye sobre la base de otro (hipotexto) al que transforma, es lo que da pie a las consideraciones sobre *reescritura*. Genette define que la relación es de derivación y ésta “es a la vez masiva (toda la obra B derivando de toda la obra A) y

declarada de una manera más o menos oficial” (1989: 19); con esto también se diferencia de los otros tipos de transtextualidades, pero puede valerse de ellos para evidenciarse.

Carmen Lara Rallo (2007) retoma a Genette y explica las dos formas de relación en que puede darse la derivación textual: la *transformación* en la que el autor se apodera de un texto que o bien transforma de acuerdo a unos parámetros formales o semánticos, o bien transpone a otro estilo” (2007: 67); la *imitación*, “marcada por el hecho de que el autor se apropia del estilo del hipotexto, y es éste el que le dicta el hipertexto” (2007: 67). Estas relaciones siguen un régimen, que refiere al tono con el que la transformación o la imitación ocurren, y puede ser: lúdico, satírico o serio. Así la autora retoma el cuadro de relaciones hipertextuales que propone el propio Genette:²

Régimen	Lúdico	Satírico	Serio
Relación			
Transformación	Parodia	Travestimiento	Transposición
Imitación	Pastiche	Imitación satírica	Imitación seria

De tal modo el autor designa las hipertextualidades: a la transformación lúdica la llama *parodia*, la satírica, *travestimiento*, y la seria, *transposición*; en cuanto a la imitación lúdica, *pastiche*, la satírica, *imitación satírica*, y la seria *imitación seria*.

A diferencia de otras investigaciones (Santos) que funcionan como antecedentes de esta, aquí se toma una noción de *reescritura* en un sentido amplio: un texto construido a partir de otro/s, ya sea de manera explícita o implícita, siendo o no una renarración de aquel, cuya identificación (del hipotexto) agrega niveles de sentido y significación al hipertexto.

Debido a la naturaleza de la narrativa que funciona como hipotexto, es necesario considerar los estudios ingleses sobre la llamada *courtship plot/marriage plot* (*trama nupcial*). Siguiendo lo planteado por Katherine Sobba Green (1991), respecto a esta trama a fines del siglo XVIII y principios del XIX, el tema común de estas novelas era: “That the choice among suitors for the individual woman ideally depended on love and should not be decided on any other grounds” (XVI). Son novelas centradas en personajes femeninos, heroínas, y tematizan el tiempo entre su inserción en la sociedad y su matrimonio como el período más importante de sus vidas; en líneas generales, trataban las problemáticas de su aparición en sociedad, el cortejo, y su elección entre los pretendientes (casi siempre afortunada). Este tipo de novelas surgieron de la mano de un cambio importante en la sociedad inglesa: el fin de los matrimonios arreglados por los padres, el comienzo de la *decisión* de pareja.

Para abordar este aspecto resulta útil el aporte de Charles H. Hinnant (2006) quien propone siete modelos narrativos (*narrative models* considerados como *story-line*) de “cortejo y romance” en la novelística canónica de Austen. Estos modelos son:

1. “la trama Cenicienta”: presente en *Mansfield Park*; la heroína es extremadamente pasiva y está en desventaja económica en relación con el héroe.
2. “la trama de rescate”: presente en *La abadía de Northanger*; el héroe salva a la heroína de algún peligro o mal.
3. “drama de un compromiso anterior”: presente en *Sentido y sensibilidad*; el héroe ya está comprometido con otra mujer cuando conoce a la heroína.
4. “amor perdido y reencontrado”: presente en *Persuasión*; los enamorados se separan, por alguna

² Versión simplificada del cuadro que Carmen Lara Rallo presenta en la página 66 de su libro *Las voces y los ecos*.

- razón, y al reencontrarse descubren que su amor se mantuvo invariable.
5. “antagonismo inicial”: presente en *Orgullo y prejuicio*; la relación entre el héroe y la heroína evoluciona de una antipatía inicial al amor.
 6. “los enamorados son ‘sólo amigos’”: presente en *Emma*; los enamorados son amigos y notan sentimientos de amor por celos y la intervención de una tercera persona, formándose un triángulo amoroso.
 7. “seducción planeada y traición”: presente en *Sentido y sensibilidad* (entre otras); la heroína es abandonada por su amado, tras haber sido cortejada, luego de un periodo de tristeza se casa con otro pretendiente, previamente rechazado por ella y que es superior en cualidades al anterior.

Se centran en un número reducido de personajes y tienen la maleabilidad de adaptarse y reproducirse en otras historias, sin pensar en una copia, por esto sirven de base para pensar cómo es la reescritura de la trama nupcial en la novela *The Jane Austen Book Club* de Fowler.

3. Metodología

La metodología utilizada en esta investigación es de tipo cualitativa y comparatista. Se compara la obra canónica de Jane Austen con la reescritura que realiza Karen Joy Fowler.

4. Resultados

4.A. Metaficción

A partir de las diferentes teorías sobre metaficción propuestas por Waugh y Currie, se analizó el carácter metaficcional de la novela *The Jane Austen Book Club*. Para delimitar el trabajo, se atendió a lo ligado a la lectura y los lectores, central en la novela, dejando de lado así las reflexiones sobre la escritura, los géneros o el circuito de producción. En el texto de Fowler, la metaficción por un lado da una dimensión crítica del

universo literario y, por otro lado, pone en cuestión los límites entre la ficción y la realidad.

Estas características se pueden observar en la novela considerada en diversos niveles. Partiendo de la superficie textual, los elementos paratextuales, como el título o los anexos del final, tienen un matiz metaficcional importante. Ya en el texto narrativo en sí mismo, es posible marcar la voz narrativa y las voces de los personajes. Ambas cuestiones aportan al carácter crítico sobre la literatura y al cuestionamiento de la relación ficción-realidad.

En cuanto a los elementos paratextuales, ya el título de la novela adelanta la problemática metaficcional que propone. Los personajes de este libro son un grupo de lectores que se reúnen mes a mes a conversar sobre una novela a fin de compartir sus apreciaciones. Si bien las lecturas de los personajes son medianamente superficiales, por momentos meras impresiones, aquí se piensa que, más allá de sus opiniones, la presentación de un personaje que lee ya es de peso metaficcional. En relación con el título, también se puede mencionar la concepción del Club de Lectura como espacio sanador, de salvación (Madden, Santos), con lo cual Austen tiene sólo una función de guía y salvavidas. En este sentido, perdería importancia el club en tanto espacio de lectura y reflexión de los textos, y queda en primer plano las historias personales de los personajes. Aquí se considera que, si bien el pasado de los personajes no es menor en la construcción de la novela, no reduce la reflexión literaria del libro. De cierta manera, los personajes no dejan de interpretar los libros a la luz de sus vidas e, igualmente, interpretan sus vidas a la luz de esas lecturas, lo que pone en primer plano una idea sobre la lectura.

Entre los anexos de la novela, en la “Guía para el lector”, la autora incluye una serie de comentarios de familiares de Austen respecto a su opinión sobre *Mansfield Park* y *Emma*. “Las reacciones” de la familia permiten ver cómo fue leída Austen en su círculo cercano, qué

pensaban de sus textos y las relaciones que establecían con el resto de su producción. Además, Fowler presenta una cronología de diversas críticas a Jane Austen, con cincuenta y nueve citas textuales de diferentes fuentes que abarcan doscientos años (entre 1812 y 2003). Tales citas representan lo mismo que los personajes de la novela (distintas maneras de leer a Austen) pero son extraídas de “la realidad” con lo cual es aún más metaficcional: no sólo carga a la novela de un carácter crítico sobre lo literario, sino que vuelve enfrentar al lector con lo lúbil de la distinción ficción/realidad. Esto último por poner en equivalencia de significación textual a los personajes y a los críticos o autores citados.

En los agradecimientos, Fowler plantea su percepción de Austen, lo que marca la paridad entre la misma autora, sus personajes, los críticos y demás autores que, como ella, escribieron a partir de Jane Austen. Esto es parte de su trabajo constante por difuminar la división entre la realidad y la ficción o, quizás, hacer patente que toda realidad es una ficción. En otra línea de interpretación, este agradecimiento, es una estrategia que avala su escritura, su *reescritura*. La escritora norteamericana se propone a sí misma en similitud con su idea de la escritora británica.

Al final de la novela incluye un anexo de preguntas que invitan al lector al debate. Lo curioso es que son propuestas por los mismos personajes, tres por cada uno de ellos. Nuevamente el libro enfrenta al lector ante su propia condición de lector, de persona o personaje y de su realidad. Entre las preguntas planteadas destacan algunas por su fuerte matiz metaficcional puesto que refieren al propio texto que las incluye o su autora. Estas difuminan la frontera entre lo real y lo ficticio, llegan a ubicar incluso al lector en el mismo plano que cualquier personaje.

En otro apartado, la autora deja una breve sinopsis de las novelas austenianas, aquí se conjugan Metaficcionalidad y Metatextualidad (entendida según Genette). Estos resúmenes de Fowler

enfatan ciertos aspectos de los libros de Jane Austen. Resulta claro que surgen de una lectura particular de ellos. A su vez, se puede notar que esa lectura es la que genera la escritura de *The Jane Austen Book Club*, puesto que aquello sobre lo que se hizo énfasis en la síntesis es lo más claramente reconocible en la reescritura. En otro nivel de consideración, se puede mencionar a los personajes. Los personajes de *The Jane Austen Book Club* son lectores, no sólo de Austen sino de gran variedad de textos. En mayor o menor medida, seguir sus voces permite leer críticas a novelas, la literatura en general, autores, el mercado editorial, el circuito de circulación de un texto, etc. Todo esto carga de carácter metaficcional a la novela en tanto le permite reflexionar críticamente sobre su propio género u otros. Aquí, se reconocen cuatro tipos de lectores representados por los personajes: el lector común (Jocelyn, Bernadette y Sylvia), el lector feminista (Allegra), el lector académico (Prudie) y el lector de ciencia ficción (Grigg). Esta división, no obstante, no es tajante ya que de acuerdo con Colipă-Ciobanu y Mohon-Ivan, Grigg tiene muchos rasgos de un lector académico y Prudie manifiesta “academic reading habits and popular reader enthusiasm” (2017: 81). Cada uno lee a Austen de una manera diferente, no sólo como forma de puesta en paridad de los dos universos de circulación de la autora (académico y popular), sino también como manifestación de una concepción de la lectura: se lee desde la propia experiencia.

Por último, se puede mencionar el efecto de lectura que produce la figura del narrador. La complejidad de la voz narrativa de la novela patentiza su carácter de construcción artificial y genera un espacio de reflexión para el lector sobre los límites de lo real y lo ficcional. Hay dos voces narrativas muy marcadas de acuerdo con el momento de la narración: una primera persona del plural que se encarga de narrar el presente, los encuentros del Club de Lectura, y una tercera persona que descubre las historias pasadas del

personaje focalizado. La movilidad entre estas dos voces se materializa, a veces, sólo con espacios entre los párrafos y, otras veces, con el ícono de la silla. Desde un principio se hace presente un narrador en tercera persona inclusivo; por momentos, abarca a los seis personajes que integran el club pero, por otros, excluye a alguno/s de ellos. Este narrador nunca se identifica con un personaje y mantiene, a lo largo de todo el texto, la movilidad de inclusión/exclusión ya dicha.

En tanto novela metaficcional, entonces, el texto de Fowler no sólo reflexiona sobre la novelística austeniana sino el género novelesco en sí. De cierta manera, entra en diálogo con la propia producción de la autora americana, en la reiterada reflexión sobre la ciencia ficción, y en los fragmentos referidos a la escritura literaria que no se analizaron en este trabajo. Además, mediante el uso de los elementos paratextuales, pone en evidencia la lúbil división entre lo “real” y lo “ficcional”, llevando al lector a cuestionarse los discursos que construyen su “realidad”.

4.B. Reescritura

De acuerdo a lo planteado desde el inicio de este trabajo, la novela de Karen Joy Fowler es una reescritura de las seis novelas canónicas de Jane Austen. Aquí se considera como tal aquél texto que toma otro como base y cuya identificación aporta nuevos planos de sentido. En este enfoque, a diferencia del propuesto por Santos, no es necesario que la novela sea una estricta renarración de las de Austen, aunque puede darse el caso, con mayor o menor fidelidad.

En líneas generales, la reescritura se hace patente en los personajes y algunas escenas específicas de la trama. Algunos elementos reescritos son más evidentes que otros o de mayor peso en el desarrollo de los personajes y la historia. Es posible mencionar la escena de declaración de amor en el coche (*Emma* y Capítulo 1), la obra de teatro (*Mansfield Park* y Capítulo 3), el recorrido de una gran vivienda en

busca de secretos (*La abadía de Northanger* y Capítulo 4), la declaración de amor en una carta (*Persuasión* y Capítulo 6). De igual manera, algunos libros de Austen, como *Emma*, *Orgullo y prejuicio* y *Persuasión*, tienen una presencia más marcada que los demás. En el capítulo 5, se puede reconocer una renarración de *Orgullo y prejuicio* desglosada en las historias de los distintos matrimonios de Bernadette.

Otros críticos (Neill 2004, Colipcă-Ciobanu y Mohor-Ivan, Santos) identificaron las similitudes en los personajes de Fowler con los austenianos de manera más o menos superficial, de tal forma que se puede mencionar los siguientes paralelismos: Jocelyn-Emma Woodhouse, Allegra-Marianne Dashwood, Prudie-Fanny Price, Grigg-Catherine Morland, Bernadette-Elizabeth Bennet, Sylvia-Anne Elliot. Sin embargo, la relación intertextual es más compleja, de modo que los personajes de Fowler tienen características similares a varios de Austen según el momento del texto. Entonces también es posible establecer un paralelismo entre Jocelyn y Frank Churchill, Catherine Morland, Elizabeth Bennet y Lady Russell; entre Allegra y Louisa Musgrove; entre Sylvia y Elinor Dashwood; entre Grigg y Mr. Darcy, Henry Tilney y Mr. Kingthley; entre Bernadette y los personajes cómicos de Austen en general. Las relaciones mencionadas, además, pueden ser tanto de semejanza como de inversión, ubicadas en el presente de la narración o en el pasado, en los recuerdos; lo que permite notar la complejidad de esta reescritura.

En tanto que la novela de Fowler reescribe las de Jane Austen, no se puede dejar de lado un aspecto que la mayoría de los teóricos y críticos consideran fundamental en su novelística: el matrimonio. Así, se compararon las tramas nupciales presentes en ambos libros, considerando la noción de *trama nupcial* y partiendo de la base de los modelos propuestos por Charles H. Hinnant (2006) para las novelas austenianas. Los siete modelos están

reescritos, aunque de manera menos tajante:

1. “la trama Genicicenta”: se encuentra en el capítulo tercero del texto de Fowler. Involucra a Prudie y su esposo Dean: la diferencia económica se traslada a la popularidad en el ámbito escolar y la pasividad de la heroína en el “dejarse llevar” propio del personaje de Prudie.
2. “la trama de rescate”: se encuentra en el capítulo cuarto, pero a la vez a lo largo de toda la novela. Involucra a Grigg y a Jocelyn, dejando el rol del héroe (quien rescata) sobre uno u otro según las circunstancias: Jocelyn rescata a Grigg del “peligro” de sus lecturas de ciencia ficción y de ciertas humillaciones en las reuniones del club, Grigg a Jocelyn de su prejuicio a la literatura de ciencia ficción.
3. “drama de un compromiso anterior”: se encuentra en el capítulo segundo, pero se extiende a lo largo de la novela superponiéndose con el cuarto modelo de Hinnant pues involucra a los mismos personajes: Sylvia y Daniel. Aquí, no es tanto un compromiso previo sino la nueva relación de Daniel con Pam ante el reciente divorcio, mientras que Sylvia aún no supera su matrimonio.
4. “amor perdido y reencontrado”: aparece especialmente en el capítulo sexto, pero abarca toda la novela. Involucra a Sylvia y Daniel quienes, tras meses de divorcio, se reconcilian hacia el final de la historia.
5. “antagonismo inicial”: tiene lugar en el capítulo quinto e involucra dos parejas: Jocelyn y Grigg, y Bernadette y Ben Weinberg, uno de sus maridos. Los primeros en el presente de la narración y los segundos en el pasado, es una de las historias de Bernadette.
6. “los enamorados son ‘sólo amigos’”: aparece en el capítulo primero, pero abarca todo el libro. Involucra a Jocelyn y Grigg, a diferencia del modelo, la evolución de la relación no está marcada por los celos o un triángulo amoroso.

7. “seducción planeada y traición”: aparece en el capítulo segundo e involucra a Allegra y su novia Corinne. Aquí, la traición no se da en el plano romántico sino en la ruptura de la confianza cuando Corinne escribe historias con los secretos de Allegra. Siguiendo el modelo, la heroína conoce luego una pareja mejor, la Doctora Yep, pero a diferencia de éste, Allegra termina por reconciliarse con Corinne según se narra en el Epílogo.

Cabe destacar que los principales modelos narrativos de romance en el libro de Fowler, siguiendo la propuesta de Hinnant, son el cuarto y el sexto, ya que estas relaciones amorosas enmarcan el desarrollo de la novela.

¿Qué sentido persigue la reescritura? ¿Es una parodia, una crítica, un homenaje? La complejidad de esta reescritura está también en la dificultad que supone responder estas preguntas. Establecer un único sentido de la reescritura hecha por Fowler resulta difícil, hay muchos puntos en los que se pueden centrar la atención para definir esto. Es decir, el sentido varía según se atienda a la construcción y tratamiento de los personajes, los espacios, el tiempo, la voz narrativa, o a las temáticas tratadas. Para orientar esto se puede pensar las hipertextualidades en *The Jane Austen Book Club* a partir del cuadro propuesto por Rallo donde organiza los tipos propuestos por Genette.

Según se analizó en la investigación, Fowler construye sus personajes en base a una *transformación* de los austenianos. No obstante, esta transformación no se rige exclusivamente por un único régimen (lúdico, satírico o serio) en ningún caso. Por ejemplo, el personaje de Jocelyn como reescritura de Emma se encuentra entre la parodia y el travestimiento. El personaje de Bernadette supone una transposición si se lo piensa como reescritura de los personajes cómicos de Austen, pero si se lo toma en relación a Elizabeth Bennet, es una parodia.

En cuanto al estilo que Fowler utiliza se lo puede pensar como una *imitación* del de

Austen. Por momentos es lúdica (pastiche) y por otros, seria. Como pastiche podría pensarse la construcción del narrador en primera persona del plural que parece incluir incluso a la propia Austen. La imitación seria se nota especialmente en el narrador en tercera persona, muy similar al austeniano. De igual manera, el uso de las estaciones en relación con el desarrollo de la historia imita a Austen, según analiza Planková (2018). En cuanto a la construcción de los espacios, se puede mencionar la imitación seria en tanto son cotidianos en ambas escritoras y, en general, del ámbito privado.

Por último, en lo ligado a las temáticas tratadas se puede destacar el matrimonio. Aquí, se ve una *transformación* ya que, por un lado, son pocos los casos de relaciones de pareja que efectivamente derivan en matrimonio. Por otro lado, en esta reescritura no hay ninguna relación condicionada por motivos económicos o de clase, a diferencia de los matrimonios en Jane Austen. Esto puede pensarse como una transposición en tanto Fowler persigue la misma intención de su hipotexto en el tratamiento de la temática: una crítica a la sociedad de su época. No obstante, si se piensa la actividad de Jocelyn en el criadero de perros como representativo de lo matrimonial esto supone un caso de travestimiento.

5. Conclusiones

La novela analizada, *The Jane Austen Book Club* de Karen Joy Fowler, es de una gran complejidad literaria. Aquí, en este primer acercamiento y análisis, se tomó un espectro amplio que deja una serie de preguntas abiertas. Estas podrían ser respondidas de manera más concisa por futuros estudios y con perspectivas más acotadas.

Se puede afirmar que la novela, por un lado, muestra las variadas formas en que se ha leído y se lee a Jane Austen, entremezclándolas con la narración de manera metaficcional. Por otro lado, Fowler presenta las diversas

posibilidades narrativas que pueden deslindarse de las novelas austenianas a través de la reescritura más bien implícita. Así, *The Jane Austen Book Club* es una novela que propone crítica tanto de la propia Jane Austen como de sus trabajos, de las perspectivas “Janeites”, la circulación de la obra, la tradición crítica sobre la autora y el fenómeno “Austenmanía”.

Se puede concluir, entonces, que las estrategias de metaficción y reescritura le permiten a Fowler evidenciar la importancia, y por lo tanto la influencia, de Jane Austen en la cultura occidental. De esta manera, refuerza la vigencia de la autora dentro del canon narrativo occidental, ya que es una escritora que no puede ser obviada (para criticarla o para adorarla). Inclusive, mediante la insinuación entre un paralelismo entre la novelista británica y ella misma, Karen Joy Fowler consigue justificar su propia escritura ya que en la cultura occidental “*ser como Austen*” o “*escribir como ella*” es algo significativo.

6. Referencias bibliográficas

Corpus literario en inglés

- Austen, J. (2007a). *Emma*. Hertfordshire: Wordsworth Editions.
- Austen, J. (2007b). *Mansfield Park*. Hertfordshire: Wordsworth Editions.
- Austen, J. (2007c). *Northanger Abbey*. Hertfordshire: Wordsworth Editions.
- Austen, J. (2007d). *Persuasion*. Hertfordshire: Wordsworth Editions.
- Austen, J. (2007e). *Pride and Prejudice*. Hertfordshire: Wordsworth Editions.
- Austen, J. (2007f). *Sense and Sensibility*. Hertfordshire: Wordsworth Editions.
- Fowler, K. J. (2004). *The Jane Austen Book Club*. New York: G.P. Putnam's Sons.

Corpus literario en español

- Austen, J. (2017a). *Emma*. Barcelona: Penguin Random House. Traducción de José María Valverde.

- Austen, J. (2017b). *Mansfield Park*. Barcelona: Penguin Random House. Traducción de Miguel Martín.
- Austen, J. (2017c). *La abadía de Northanger*. Barcelona: Penguin Random House. Traducción de Isabel Oyarzábal.
- Austen, J. (2017d). *Persuasión*. Barcelona: Penguin Random House. Traducción de M. Ortega y Gasset.
- Austen, J. (2017e). *Orgullo y prejuicio*. Barcelona: Penguin Random House. Traducción de Ana María Rodríguez.
- Austen, J. (2017f). *Sentido y sensibilidad*. Barcelona: Penguin Random House. Traducción de Ana María Rodríguez.
- Fowler, K. J. (2005). *El club de lectura Jane Austen*. Barcelona: El Aleph. Traducción de Concha Cardeñoso Sáenz de Miera.
- Bibliografía teórica y crítica**
- Aparicio Maydeu, J. (2011). *El desguace de la tradición. En el taller de la narrativa del siglo XX*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Bajtín, M. (1993). *Problemas de la poética en Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica. Traducción de Tatiana Bubnova.
- Bloom, H. (2012). "Jane Austen" en *Novelas y novelistas. El canon de la novela*. Madrid: Páginas de Espuma. Traducción de Eduardo Berti.
- Colipă-Ciobanu, G. & I. Mohor-Ivan. (2017). "The mere habit of learning to love is the thing': Janeitism and/in Karen Joy Fowler's *The Jane Austen Book Club*". *Cultural Intertexts*, Year III, Volume 7, pp. 65-87.
- Currie, M. (2013). "Introduction" en *Metafiction*. New York: Routledge.
- Genette, G. (1998). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus. Traducción de Celia Fernández Prieto.
- Hinnant, C. H. (2006). "Jane Austen's 'Wild Imagination': Romance and the Courtship Plot in the Six Canonical Novels". *Narrative*, Vol. 14, N° 3, pp. 294-310. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/20107392>
- Madden, Á. (2018). "She stimulates us to supply what is not there": *Expanding Jane Austen's World Through Fandom. Graduate Research Journal*, Faculty of English Language and Literature, University of Oxford. ISSN: 2397-2947.
- Martínez Uribe, M. (2015). "Recreaciones contemporáneas de *Pride and Prejudice* de Jane Austen". *Publicaciones y Divulgación Científica*. Universidad de Málaga.
- Miquel-Baldellou, M. (2011). "Horrorizando a Jane Austen: del matrimonio, la muerte y la mujer de clase media". *Oceánide*, N° 3, ISSN 1989-6328. Recuperado de: <https://oceanide.netne.net/articulos/art3-4.php>
- Neill, E. 2004. "Little Women?: Karen Joy Fowler's *Adventure in Austenland*". *Persuasions*, N° 26, pp. 249-254.
- Planková, G. (2018). "On the Importance of Seasons in *The Jane Austen Book Club*". *B.A.S. British and American Studies*, vol. XXIV, pp. 169-178.
- Rallo, L. C. (2007). "La hipertextualidad: Gérard Genette" en *Las voces y los ecos: perspectivas sobre la intertextualidad*. España: Analecta Malacitana.
- Santos, M. (2011). *A Truth Universally Acknowledged?: (Post)Feminist Rewritings of Austen's Marriage Plot*. National University of Singapore. ScholarBank@NUS Repository.
- Somerset Maugham, W. (2004). "Jane Austen y *Orgullo y prejuicio*" en *Diez grandes novelas y sus autores*, Barcelona: Tusquets. Traducción de Fabián Chueca.
- Waugh, P. (2007). *Metafiction: The Theory and Practice of self-conscious fiction*. New York: Routledge



Letralia

Revista del Departamento Letras

Lo trágico de la vejez en *La respiración cavernaria*

The tragedy of oldness in *La respiración cavernaria*

María Julia Tiraboschi

Universidad Nacional de Catamarca
Facultad de Humanidades

Páginas 20-30

Letralia. Revista del Departamento Letras.

Año 2021 | N° 5 Volumen 1

ISSN 2545-8515

Septiembre del 2021

Dirección de Publicaciones

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Catamarca

Lo trágico de la vejez en *La respiración cavernaria*

María Julia Tiraboschi - judetiraboschi@gmail.com

Universidad Nacional de Catamarca - Facultad de Humanidades

TIPO DE ARTÍCULO:

Reflexiones teóricas o metodológicas sobre una temática de la especialidad.

Fecha de recepción: 15.jun.2020

Fecha de aceptación: 24.nov.2020

RESUMEN

La literatura ha brindado importantes aportes a la incógnita milenaria sobre la existencia humana. Homero, padre de los poemas épicos *La Ilíada* y *La odisea*, nos revela una característica intrínseca al ser humano: la identidad. De ella dirá que se constituye en tanto el otro nos define de algún modo. Esto significa que, cuando el otro nos perciba buenos; negativos; inteligentes; necios, etc, nos delimita. Podemos decir que la identidad es un concepto que se extiende hacia el ambiente físico y social, y nos modela de diversas maneras. Por esta idea es que nos entendemos como sujetos sociales, pertenecientes a una colectividad que nos define y nos brinda el sentido de pertenencia.

Con una perspectiva comunista Karl Marx teoriza la existencia humana partir de la productividad. Es decir, los actores/sujetos cumplen un rol beneficioso dentro de un sistema capitalista. Esta macroestructura avanza rápidamente en la vida humana, sesgando la sociedad entre quiénes sirven y quiénes no. El trabajador no es apreciado como una persona, sino que carga consigo un valor económico, que se traduce en la mano de obra que potenciará el capital. A partir de esta circunstancia cobra relevancia el pensar la vejez. Esta etapa de la vida será percibida como frágil, abatida por entes que podrían ultimarla. Las enfermedades son agentes que alteran el funcionamiento equilibrado del organismo y son más frecuentes a medida que los años se acumulan. El objetivo de este trabajo será intentar desentrañar algunos de los aspectos en el relato *La respiración cavernaria*, de la escritora Samanta Shweblin, que nos permitan advertir y reflexionar sobre lo trágico de la vejez. Ella nos hablará sobre una afección en el aparato cognitivo, que desencadenará una serie de hechos infaustos en la vida del personaje principal, Lola. Para esto, el cimiento teórico será el ensayo filosófico *La vejez* (1970), de Simone de Beauvoir. Esta autora antes mencionada presenta una reflexión existencialista acerca del paso del tiempo en cada género, vinculando su funcionamiento a las sociedades de consumo. En un primer momento nos aproximaremos a una definición de lo trágico, para luego ahondar en la narración.

ABSTRACT

Literature has provided relevant contributions to the millenary mystery about human existence. Homer, father of the epic poems *Iliad* and *The Oddysey*, reveals us a human intrinsic feature: identity. He will say that it is constituted while the other defines us in some way. This means that the fact that others perceive us as good; negative; smart; fool; etc., delimits us. We could say identity is something coming from the external and shapes us in many ways. Because of this idea we comprehend ourselves as social subjects, belonging to a community that both defines and gives us a sense of belonging.

With Karl Marx's communist gaze, human existence is conceived from productivity. In other words, actors playing a beneficial role for a capitalist system. This macro structure will

Letralia. Revista del Departamento Letras N°5. Volumen 1.

Septiembre del 2021 | págs. 20-30

ISSN 2545-8515

move along ruthlessly in human life, blinding society between those who are useful and those who are not. The worker is not appreciated as a person, instead, he bears an economic value, translated into the workforce that will boost the capital. Hence, thinking of getting older becomes so relevant. From this perspective, life is conceived as fragile, dejected by entities that could end it. Diseases are agents that alter the balanced function of the body. And they are more frequent as the years go by. This work goal will be an attempt to unravel some of the aspects of the story "La Respiración Cavernaria", from the author Samantha Schweblin, that will allow us to warn and reflect about the tragicness of old age. She will tell us about a cognitive apparatus affection that will unchain in a series of unlucky events in the main character's life, Lola. For this, the theoretical base will be the philosophical essay *The Coming of Age* (1970), from Simone de Beauvoir. The author will bring an existential reflection about the pass of time in each genre, relating its functionality to the consumers society. At first, we will approach an approximation of tragicness' definition, according to aristotelian tradition, and then dive into the narration.

Key words: Existencialism. Literature. Tragic. old age.

Palabras clave: Existencialismo. Literatura. Trágico. Vejez.

1. Introducción

Se entra en la vejez cuando se tiene la impresión de ocupar cada vez menos lugar en el mundo.

José Saramago

Con un pensamiento desencontrado con el mundo, Samanta Schweblin se abre camino en la literatura contemporánea buscando la manera de comunicar su mundo interior, para ello edifica un puente que le permite al lector una mejor comprensión de sus historias. Esta destacada escritora (Buenos Aires, 1978), con tan solo cuarenta años cuenta con un listado de renombrados premios, entre ellos: Primer premio del Fondo Nacional de las Artes (2001) con *El núcleo del disturbio*; Primer premio del Concurso Nacional Haroldo Conti, por el cuento *“Hacia la alegre civilización de la capital”*; Premio Juan Rulfo (2012) con el cuento *“Un hombre sin suerte”*.

Siete casas vacías (2015) incluye la *nouvelle La respiración cavernaria*, que será objeto de análisis en este trabajo. El texto relata la vida de una pareja de personas mayores que conviven embriagados en rutina y atravesados por dos duras realidades: la enfermedad de Lola y una tragedia familiar a la que iremos accediendo conforme avancemos en la lectura.

Simone de Beauvoir escritora, profesora y filósofa francesa que alzó la bandera de los derechos humanos, constituye dentro del feminismo uno de los pilares más aguerridos de la historia. Fue fundadora de una revista con una marcada impronta de izquierda: *Les Temps Modernes*, en ella generó un espacio óptimo para difundir la corriente existencialista a través de la literatura contemporánea. Posteriormente, Simone se dedicó plenamente a la escritura. Entre sus ensayos filosóficos, destacamos *La vejez, summa theologica* que comprende todo lo que pueda decirse sobre la vejez, puesto que tiene relación directa con la línea temática de este trabajo.

2. Desarrollo de la propuesta

Al abordar el ensayo de De Beauvoir sobre la vejez, anticipamos el estigma que carga la mujer ante el paso del tiempo. La inexorabilidad del tiempo deja aquello inhábil, por lo que la mujer es descartada como inútil, “...solo interesa el ser humano en la medida en que rinde. Después se lo desecha...” (De Beauvoir, 1970: 206). De esta manera, la autora dirá que la vejez es vista como *improductividad*, por cuanto las personas ya no cumplen con las aptitudes físicas y mentales que el sistema capitalista demanda. Del mismo modo, el anciano queda relegado de sus actividades, debatiendo su identidad entre el “viejo sabio” y “el viejo loco”. La autora sentenciará que los ancianos “o por su virtud, o por su abyección se sitúan por fuera de la humanidad.” (De Beauvoir, 1970: 208).

Por lo tanto, intentará que la sociedad reflexione la percepción que se tiene de esta franja etaria, arribando hacia la búsqueda de la dignidad que les corresponde como seres humanos. Hablamos, en este caso, de una denuncia hacia la cultura del descarte, una cultura que trata a los ancianos como parias. Cuando pensamos a las personas con fines utilitarios les otorgamos una vida útil que durará el tiempo que determine algún ente superior (sistema capitalista). Bien sabemos que una de las luchas más inquebrantables que existen es alumbrar la posibilidad de que un anciano acceda a una vida digna, respaldado por un Estado responsable. Pero esto no ocurre. Si nos remontamos a las diversas reglamentaciones de la ley de reforma previsional, advertimos los reajustes apretados hacia las jubilaciones. Los padecimientos que atraviesa un anciano comienzan a acumularse: que deben tener 30 años de aportes; que la edad correspondiente para jubilarse es a los 70 años; que los medios tecnológicos acaparan cada vez más los espacios, y las diligencias se realizan vía online; que con los años son considerados inaptos, por lo que las decisiones importantes son

tomadas por alguien más; que son motivo de desdén, humillaciones y persuasión para quitarles dinero; y todo esto solo para ilustrar algunos de esos padecimientos. La industria farmacéutica cumple un rol protagonista en esta historia, dado que no todos los jubilados pueden acceder fácilmente a aquellos insumos que necesitan para su salud. Un mínimo ejemplo de ello es el eterno dilema con las prótesis y lo poco cubiertas que están por las obras sociales. En un país que apenas puede sobrevivir a una economía baleada y altamente inflacionaria, los ancianos no acceden a una vida digna. De allí que tengamos situaciones como estas:

La sometieron a análisis y exámenes, nunca le preguntaron su opinión. Se acercaban con sus planillas y sus explicaciones, falsamente solícitos, abusando de su tiempo y de su paciencia, facturando con habilidad la mayor cantidad posible de atenciones médicas. Ella sabía cómo funcionaban esas cosas, pero entonces no tenía voz ni voto, y todo dependía de él, de su ingenuidad y su obsecuencia (Schweblin, 2015:57).

Como se puede observar, el contenido de la cita nos acerca y nos encamina hacia las razones por las cuales nos resulta trágico el paso del tiempo en el contexto de una modernidad líquida, como dijo alguna vez Bauman. La vejez es un duro estigma y su contracara más concluyente son las enfermedades que la asechan desde las sombras. En el caso de Lola, ella padece alzhéimer, y lo paradójico aquí es que es lo único que no olvida. Su vida es una tragedia constante donde la lista eliminatória comprende el único soporte sólido de su vida y el suero analgésico ante la desazón:

Quería morirse, pero todas las mañanas, inevitablemente, volvía a despertarse. Lo que sí podía hacer, en cambio, era organizarlo todo en esa dirección, aminorar su propia vida, reducir su espacio hasta

eliminarlo por completo. De eso se trataba la lista, de eso y de mantenerse focalizada en lo importante. Recurría a ella cuando se dispersaba, cuando algo la alteraba o la distraía y olvidaba qué era lo que estaba haciendo. Era una lista breve:

Clasificarlo todo.
Donar lo prescindible.
Embalar lo importante.
Concentrarse en la muerte.
Si él se entromete, ignorarlo.
(Schweblin, 2015:45).

Para continuar con nuestro análisis, debemos preguntarnos en primera instancia ¿qué entendemos por trágico? La acepción más generalizada señala que es un suceso que trae consigo mismo consecuencias fatales, las cuales desembocan en un gran dolor o sufrimiento. Lo trágico de la ancianidad comienza en la pérdida paulatina de la autonomía como ser. La alienación toma partida y el sujeto pierde su esencia, no es dueño de sí mismo, ni responsable de sus actos o pensamientos. El desorden que se manifiesta a nuestro alrededor es la imposibilidad de lidiar con nosotros mismos. Lola no puede llevar el ritmo que acostumbran otras personas, tiene procesos a destiempo y, por sobretodo, le cuesta entender lo que ocurre a su alrededor. Su marido es el sostén más grande que tiene, pese a que ella desvaloriza y critica cada paso que da:

Él preparaba todo y lo hacía del modo que a Lola le gustaba. Tostadas de pan integral, dos frutas cortadas en trozos pequeños, mezclados y vueltos a dividir en una porción cada uno. En el centro de la mesa el azúcar y el queso blanco; junto a la taza de café de ella, el dulce de naranja bajo en calorías; junto al café de él, el dulce de batata y el yogur. El diario era de él, pero las secciones de salud y bienestar eran para ella y estaban dobladas junto a su servilleta, para cuando terminara de desayunar. Si ella lo miraba con el cuchillo de untar en la mano,

él le acercaba el plato con tostadas (Schweblin, 2015:46).

3. Lista de acciones vs. Lista eliminatoria

Lola quiere morir y no logra que eso ocurra, pareciera que la muerte no quiere tomar las riendas, así que lo más redituable es embalar todo lo de la casa en cajas, donar todo lo que no sea imprescindible, desligarse de lo material. Esto equivale a dos cosas: por un lado, embalsarse a sí misma, guardar en cajas pedazos de su persona, pedazos de la vida pasada y pedazos del presente; y, por otro lado, la necesidad de sentirse útil mientras está con vida. La protagonista del relato aminora su propia vida y reduce todo el espacio hasta lograr eliminarlo por completo. Ahora bien, aquel a quien debe ignorar es su esposo desde hace 57 años, alguien que para ella se volvió un total desconocido, el compañero con quien perdió un hijo y quien entiende mejor que nadie la afección psicológica que la consume. Este hombre queda relegado a un segundo lugar, puesto que para ella es solo una herramienta para lograr sus cometidos. Ya no queda amor, sino solo la costumbre de vivir. Podemos pensar, entonces, que Lola transfiere su padecimiento a otros:

- Sería bueno que hiciera una lista – le dijo una vez el médico. [...]

Le hablaban como si fuera una estúpida porque ninguno de los dos era lo suficientemente hombre para decirle que se estaba muriendo. [...] Era algo que él se merecía: con su muerte él vislumbraría lo importante que ella había sido para él, los años que ella había estado a su servicio (Schweblin, 2015:74).

Las enfermedades son agentes que se expanden en el espacio y devoran a su paso todo aquello que se inmiscuye en su camino. Alteran el funcionamiento habitual del organismo, lo cual desemboca en situaciones negativas para

el sujeto. Lola está enferma y su cerebro lentamente empeora, borrando su esencia: su identidad. Un paciente con Alzheimer pierde la capacidad más importante que tiene un ser humano, la de aprender. Lola ya no puede incorporar en su cuerpo nueva información, no puede comprender aquellos cambios que se generan a su alrededor. Para ella todo ocurre en una sintonía muy distinta a la que acostumbra. En la llegada de cada día, cuando algo sale de lo común, desata una crisis interna en la que imagina lo peor. Siente una suerte de psicosis, imagina que las personas a su alrededor están empeñadas en hacerle daño. En esta dislocación de la realidad, las acciones de Lola muestran la gravedad de la enfermedad que la aqueja. Por ejemplo, cuando advierte que su marido empieza a vincularse con el niño vecino siente la necesidad de que esa situación sea aclarada, de lo contrario deberá actuar al respecto:

Esa noche, durante la cena, esperó a que él aclarara espontáneamente la situación. Era algo nuevo y todo lo nuevo debía ser mencionado. (...) Pero él no dijo nada sobre el chico, y ella pensó en la posibilidad de que no fuera la primera vez que sucedía ese encuentro en el fondo de la casa, y esto la alarmó (Schweblin, 2015:52).

Por esto, quien padece esta demencia puede enfermar a todo un núcleo familiar, o a uno que, por lo general, es el sostén de ese individuo. Lola es un virus en la vida de los demás, un virus que devora todo a medida que avanza en el espacio. Cuando su marido muere, advierte que nadie se ocupará de ella, y que deberá por fuerza mayor tomar las riendas de su vida. Aunque la muerte sigue siendo su objetivo trascendental, es consciente de sus limitaciones tan profundas y de que el tiempo cae por su propio peso. No hay quién se ocupe de su existencia, no hay nadie que alivie su padecimiento, solo una lista que sistematiza su accionar. Por esto, la muerte es como el fruto maduro que cae naturalmente del árbol:

[...] es el límite exterior de mis posibilidades y no mi propia posibilidad. Estaré muerta para los otros, no para mí; el otro es el que es mortal en mí ser. Me sé mortal –como me sé vieja– adoptando el punto de vista de los otros sobre mí. [...] Puedo fantasear con mi ausencia, pero sigo siendo yo la que fantaseo. Mi muerte me obsede en el corazón de mis proyectos como su reverso ineluctable, pero no la realizaré nunca; no realizo mi condición de mortal (De Beauvoir, 1970:529).

Todo alrededor de Lola se vuelve descartable, prescindible. El lugar de importancia que ocupan los seres a su alrededor sólo dependerá del propósito que ella tenga con ellos. En este caso, su marido solo la ayudaba con sus limitaciones motoras y vitales. Ella es el sistema, él la mano de obra. Es menester reconocer la vejez para evitar la prestación a estereotipos sociales que imponen una debilidad inexistente y que los lleva a sumirse en el mundo hospitalario, edulcorado en fármacos que suponen darle sentido a la vida. Lola se asume fuerte, se siente en sus cabales y con poder de decisión. Pese a su progresivo deterioro cognitivo, siente que no depende de nadie más. Además, habiendo asimilado la llegada de la muerte, los sufrimientos del presente serán pasajeros.

4. Lo trágico y lo siniestro, dos caras de una misma moneda

Dentro del espectro de lo trágico deviene lo siniestro. En el año 1919, el psicoanalista Sigmund Freud escribió acerca de lo siniestro, delimitando su concepto a aquella suerte de espanto que afecta las cosas conocidas y familiares desde tiempo atrás:

La voz alemana «*unheimlich*» es, sin duda, el antónimo de «*heimlich*» y de «*heimisch*» (íntimo, secreto, y familiar, hogareño, doméstico),

imponiéndose en consecuencia la deducción de que lo siniestro causa espanto precisamente porque no es conocido, familiar. Pero, naturalmente, no todo lo que es nuevo e insólito es por ello espantoso, de modo que aquella relación no es reversible. Cuanto se puede afirmar es que lo novedoso se torna fácilmente espantoso y siniestro; pero sólo algunas cosas novedosas son espantosas; de ningún modo lo son todas. Es menester que a lo nuevo y desacostumbrado se agregue algo para convertirlo en siniestro. (Freud, S. 1919:30).

Ahora bien, podemos preguntarnos bajo qué condiciones las situaciones familiares pueden tornarse siniestras, espantosas. Por ejemplo, en lo inexorable del paso del tiempo, que día a día repite, casi de manera cinematográfica, el padecimiento de Lola; en la paradoja de perder progresivamente la memoria, pero no perder conciencia de la enfermedad; en el hijo muerto que reaparece como un fantasma en el cuerpo del niño vecino, que podría ser su hijo, pero no lo es:

A veces él compraba chocolatada, venía en polvo para preparar con leche, como la que tomaba su hijo antes de enfermarse. El hijo que habían tenido no había llegado a pasar la altura de las alacenas. Había muerto mucho antes. A pesar de todo lo que se puede dar y perder por un hijo, a pesar del mundo y de todo lo que hay sobre el mundo, a pesar de que ella tiró de la alacena las copas de cristal y las pisó descalza, y ensució todo hasta el baño, y del baño a la cocina, y de la cocina al baño, y así hasta que él llegó y logró calmarla. Desde entonces él compraba la caja más chica de chocolatada (...) No estaba en las listas, pero era el único producto sobre el que no hacía comentarios. Guardaba la caja en la alacena superior, detrás de la sal y las especias. Era cuando descubría que la caja que había

guardado un mes atrás ya no estaba. Nunca lo veía usar la chocolatada en polvo, en realidad, no sabía cómo terminaba acabándose, pero era un tema sobre el cual prefería no preguntar (Schweblin, 2015:48).

El conjunto de estos factores establece lo siniestro en la vida de Lola. El deterioro de su aparato cognitivo se ve expuesto en los rótulos que les dan entidad a los elementos de la casa, la memoria que ya no es suya, está desprendida de su cuerpo, y opera a través de los pedazos de papeles escritos que le permiten nombrar y comprender aquello que la rodea:

Ahora bien, el alzhéimer logra la enajenación de los sujetos, el hastío es cada vez más pronunciado; les resulta difícil sustraerse de la tentación del olvido; se hace cada vez más conflictivo vivir en el terreno de nadie que constituye el límite entre el hecho sin nombre y el reclamo de la palabra. O bien, entre el olvido y la memoria. Su enfermedad es un ciclo siniestro en el que la protagonista se ve aprisionada. La memoria es, sin dudas, el motor de la máquina, aquella que se encarga de configurar nuestra existencia dentro del cosmos, nos muestra cómo sentimos y qué repercusión tiene ello en la vida misma. A su vez, es caprichosa, porque es inteligentemente selectiva, en tanto funciona muchas veces como un mecanismo de defensa.

Sobre las canillas un cartel que decía *girar a la derecha para abrir, girar a la izquierda para cerrar*, a un lado otro cartel que decía *izquierda*, y en la otra punta otro cartel que decía *derecha*. La leche estaba afuera, sobre la cocina, el cartel de la leche decía *guardar en la heladera* (Schweblin, 2015:90).

Lola descartó al mundo de su mapa, ya no sale a la calle, y se mantiene al tanto de lo que ocurre mediante la televisión o espiando por la ventana. Otro trauma de la vejez es aquel que lleva al

individuo a retrotraerse del mundo y encerrarse en su casa. Allí está todo lo concreto, lo conocido, lo aun tangible en su memoria. La casa entendida como algo rígido, que tiene techo y sirve como cobijo, pero que a al mismo tiempo establece un límite, una estructura que encierra y que guarda en el centro lo tradicional de una familia, lo pactado hace años, con las restricciones y miedos que se heredan, pero a pesar de esto, la casa representa un espacio de confort. Lola se encuentra a salvo dentro de su casa, digita todo desde su sillón o ventana, y lo externo significa para ella peligro. Asimismo, la relación de la protagonista con su marido oscila entre lo bueno y lo malo, en tanto piensa que él solo debe responder a sus necesidades y no fallarle, además siente que se pierde de algunos detalles, que él la trata como tonta, que el mundo no la comprende. En palabras de Simone de Beauvoir:

El adulto tiraniza de una manera solapada al viejo que depende de él. [...] Toda la familia se hace cómplice. Se procede a minar la resistencia del abuelo, se lo abrumba con diferencias que lo paralizan, se lo trata con una benevolencia irónica, se le habla haciéndose el tonto e incluso cambian por detrás de él miradas cómplices, se dejan escapar palabras hirientes. Si la persuasión, la astucia, no consiguen hacerlo ceder, no se vacila en mentirle o en recurrir a la fuerza (De Beauvoir, 1970:262).

Lola, con su vejez, ha perdido el interés por la vida, esperando ferviente la llegada de la muerte como asilo en la calma. Quizá el donar todo lo prescindible, rotular y guardar cosas que a la vista disparan recuerdos, es una suerte de solución ante el desconuelo de aquellos que aún permanecen aquí. Pero la muerte exige de verdad un golpe emocional o físico no alcanza con la determinación de querer morir.

Pero algo no funcionaba: todo seguía adelante. Por qué, si sus intenciones eran tan claras, su cuerpo volvía a despertarse cada día. Era algo insólito y cruel, y Lola empezaba a temer lo peor: que la muerte requiriera un esfuerzo para el que ella ya no estaba preparada (Schweblin, 2015:54).

Lo reiterativo de las acciones le sirve a la protagonista para intentar revertir la pérdida de su memoria y mantenerse activa. Pero ¿qué es perder la memoria? Perder algo físico y también espiritual, la contracara del control. La pérdida de la memoria es también configurar la identidad desde otro lugar, constituirse como otro ser. Esta nos permite dibujar nuestra biografía, nos otorga la posibilidad de ser sujetos individuales con historias personales, delimitando un campo privado e íntimo. En esta historia intervienen sujetos próximos al yo, vinculados emocionalmente gracias al recuerdo. Habiéndose vuelto una mujer autoritaria busca incesante tener el control sobre todo lo que la rodea, control sobre las acciones de su marido, sobre la casa, sobre su respiración cavernaria:

Si caminaba a oscuras en la noche, de la cama al baño y del baño a la cama, el sonido le parecía el de un ser ancestral respirándole en la nuca. Nació en las profundidades de sus pulmones y era el resultado de una necesidad física inevitable. Para disimularlo, Lola sumaba a la exhalación un silbido nostálgico, una melodía entre amarga y resignada que había ido asentándose poco a poco en ella (Schweblin, 2015:27).

La vejez se interpone en la vivencia absoluta de las cosas, la existencia está, pero la experiencia ya no es la misma. La vejez pensada altera, disturba la conciencia de la realidad, que percibimos habitualmente como algo que tiene sentido y que tiene un orden “lógico” o de causa y efecto. Con la conciencia de la muerte, lo que creemos certero se destruye, las formas se desdibujan por el

hecho de desconocer lo que ocurre después de la vida. La muerte siempre ha sido un enigma. La existencia es motivo de estudio, pero la incógnita se presenta cuando intentamos pensar qué hay después de la muerte, si nos dirigimos hacia otro plano, si las diversas teorías son o no infalibles cuando plantean la reencarnación. Podemos pensar que Lola atraviesa un problema existencial en el que ya no se siente parte del mundo y necesita retirarse para apaciguar esos dolores internos:

La vejez es la parodia de la vida, mientras que la muerte transforma la vida en destino: en cierto modo, la conserva, dándole la dimensión absoluta. La muerte acaba con el tiempo (De Beauvoir, 1970:343).

Tanto Lola como su marido, desde dos focos diferentes de la ancianidad, tratan de sobrellevar el fallecimiento de su hijo. Por una parte, encontramos lo trágico de la vida del personaje principal, que gira en torno al olvido, y por otro, el lugar trágico en el que cae el marido de Lola, quien actúa con automaticidad, de manera rutinaria, por inercia. La solución está fuera de la casa. De esta manera, él al encontrarse con el niño logra salir de ese mundo tortuoso en el que se encontraba sumergido. Las reiteradas interacciones con el niño le sirven como analgésico ante la monotonía de sus días, ya que debe actuar bajo el juicio de su esposa con alzhéimer, condición que le genera conflictos en lo físico y en lo psicológico, por cuanto su memoria se deshilacha a medida que pasan los días, produciendo en ella rabia y mal carácter. El esposo de Lola intenta luchar contra esa memoria escurridiza y no puede, lo cual, le despierta cierta ansiedad que la hace actuar de manera autoritaria y fría. Entre los esposos parece que no queda más cariño, en su lugar está la costumbre convivir. De esta manera, para su esposo el niño es el *locus amoenus* donde descansa su hastío, donde las charlas, quizá superficiales, lo ayudan a distender un poco el estrés con el que carga:

En los días siguientes el chico llegaba con el barco plegado bajo el brazo, el barco que era de ellos. Lo abría y se sentaba, lo miraba trabajar y a veces él descansaba un poco y conversaban. Una vez él hizo como que cavaba en el estómago del chico con su pala de jardinería, y el chico se rio (Schweblin, 2015:64).

“Así que se acordó de la chocolatada, y se vio comiéndola a oscuras en la cocina, a cucharadas. ¿Había sido ella todo este tiempo? ¿Sería posible? ¿Él lo sabría? ¿Dónde estaba él? [...] Sonó otra vez, oscura y pesada dentro de ella. Era su respiración cavernaria, un gran monstruo prehistórico golpeándola dolorosamente desde el centro de su cuerpo.” (Schweblin 2015:48).

5. Conclusiones

Finalmente, concluimos en que la ancianidad en Lola la ha transformado al punto de no encontrarse en el mundo. La ancianidad y lo muerto son vistos como espectros que atentan en contra de lo tangible, contra el peso eufórico de la vida: la juventud eterna, la belleza y el intentar vivir un presente interminable. Pero el tiempo es un ente inexorable que nos modifica constantemente y contra lo que no podemos huir. Los medios de comunicación nos presentan un teatro lleno de ficción, donde las mujeres son eternamente jóvenes, donde la ancianidad es una vergüenza, donde la enfermedad es prácticamente inexistente, el imperativo es conservarnos lúcidas y productivas, o el estar activos sin fin. Así, se construye un velo que tapa la existencia ineludible de la muerte.

Callar dolores enferma el cuerpo; somatizamos todo aquello que perturba la cabeza, ¿Es posible pensar que Lola silenciaba una imperturbabilidad que la devoraba lentamente y que se manifiesta en la respiración cavernaria? Esta surge de lo más interno de su cuerpo, con un silbido intenso que la persigue en cada paso que da, como recordatorio de aquel padecimiento llamado alzhéimer; como un reloj que resta tiempo segundo a segundo, inhalación y exhalación. De este modo, podemos concluir que la respiración de Lola es uno de los síntomas de lo siniestro. La autora lo utiliza como una herramienta para generar dudas en el lector sobre si la figura que nos presenta es una persona o un autómata, un ente bajo el velo de lo incierto:

Su respiración cavernaria es tan siniestra como la nulidad del ser ante lo que no quiere ver: el problema que mella en su cuerpo. De esta manera, la autora compara, deliberadamente, la respiración de Lola con un monstruo. Este término proviene del latín, derivado del verbo *monere*, que significa *advertir*. Por esta razón, su respiración cavernaria es, nada más y nada menos, que el aviso o la advertencia de que algo ocurre, algo que genera ruido en la cotidianidad, algo que se arrastra sin resolver. Los papeles con notas informativas, la lista de acciones, los dibujos, la soledad que socaba sus huesos, la vejez que navega rápido por su sangre, todo su mundo transmuta a una especie de caja de resonancia. De allí, emerge intensa y oscura la respiración de Lola. En definitiva, debe armar el rompecabezas de su vida para dar por finalizada la cadena de hechos siniestros que con ella remolca. Esta idea se vincula a lo expuesto por De Beauvoir, ya que señala que la ancianidad se sitúa externamente a lo humano. Lo monstruoso es un estado fuera de lo que una sociedad considera “normal”, por consiguiente, está excluido del sistema. Es por esto que la vejez en las sociedades modernas es considerada una monstruosidad, un síntoma que debe ser tratado y, en lo posible, extirpado. Así, constantemente nos encontramos con adultos que necesitan un acompañamiento psicológico que les permita sobrellevar el paso del tiempo y los inevitables cambios físicos. Si nos sumergimos en los diversos medios de comunicación, principalmente las redes sociales, podemos observar la incesante aparición de tratamientos, medicamentos

o atenuantes del envejecimiento. Las publicidades operan de manera efectiva sobre la sociedad, logrando el consumo obsesivo de estos atenuantes desde temprana edad. Las propagandas presentes en las calles de las ciudades, venden a sotavento la imagen de un adulto rejuvenecido. Simone de Beauvoir señala el cambio semántico que tuvo, a lo largo del tiempo y en las diferentes culturas, el sustantivo “viejo”. Hoy nos limitamos al uso de eufemismos:

“La vejez fue poderosa en la China jerárquica y repetitiva, en Esparta, en las oligarquías griegas, y en Roma hasta el siglo II antes de Cristo. No ha desempeñado ningún papel político en los periodos de cambio de expansión y de revolución (...) Los grandes cambios sociales han afectado la posición del viejo en la sociedad. La urbanización de la sociedad y la separación del lugar de vivir del lugar de trabajar han resultado en un cambio en la importancia del viejo en la sociedad” (De Beauvoir, 1970:259-60).

En definitiva, de percibir la vejez como un símbolo de sabiduría, de experiencia y dignidad, pasamos a denigrarla, negarla y descartarla. A propósito de esto, De Beauvoir destaca el sistema de empleo que poseían los incas. Dentro de esa comunidad, los viejos desempeñaban tareas domésticas y cuidando a los niños en las casas de los más prestantes. Tenían oficios específicos y eran respetados en la colectividad. Hay existencias que sufren la pérdida de la identidad cuando dejan de trabajar.

La época moderna llevó a la autora francesa a concluir que la vejez sólo puede ser posible en una sociedad rica o entre las clases privilegiadas. Costear la vida de un anciano es como escalar la montaña más alta. En suma, los cambios que acompañan la existencia humana, suceden cada vez más veloz. De modo que al anciano se le vuelve difícil ubicarse en el presente. Vive enajenado:

...he aprendido mucho desde los veinte años, pero de año en año me vuelvo relativamente más ignorante porque los descubrimientos se multiplican, las ciencias se enriquecen y a pesar de mis esfuerzos para mantenerme al tanto, por lo menos en ciertos sectores, el número de cosas que permanece desconocidas para mí multiplica (De Beauvoir, 1970:473).

Para finalizar, todo esto quizás sea sólo un breve relato de la diversidad de temas que condensa Schweblin a la hora de escribir. La autora juega en *Siete casas vacías*, con la semiótica, con los conflictos cotidianos de la vida ajetreada de las sociedades modernas; y deja en claro cómo repercute, considerablemente, la falta de diálogo entre las personas, particularmente en el cosmos familiar. Con un dominio absoluto de la palabra, expone el diálogo intachable entre el texto y la imagen. Utiliza un lenguaje simple, que le permite crear un clímax acabado que habilita al lector a formar parte de la ficción.

6. Referencias bibliográficas

- Bernárdez Rodal, A. (2009). *Transparencia de la vejez y sociedad del espectáculo: pensar a partir de Simone de Beauvoir*. Tesis. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense.
- Bustos, A. (2014). *Blog de Lengua. Etimología de monstruo*. Recuperado de: <https://blog.lengua-e.com/2014/etimologia-de-monstruo/>
- Freud, S (1919). *Lo Siniestro*. Obras Completas. Tomo VII, Madrid Biblioteca Nueva, 1974.
- Schwebling, S. (2015). *Siete casas vacías*. Buenos Aires. Editorial Titivillus.
- Simone de Beauvoir. (1970). *La Vieillesse*. París. Éditions Gallimard.



Letralia

Revista del Departamento Letras

Lectura literaria y configuración de la subjetividad de los lectores

Literary reading and the configuration of readers'
subjectivity

Matías Gerardo Graneros

Universidad Nacional de Salta
Facultad de Humanidades

Páginas 31-40

Letralia. Revista del Departamento Letras.

Año 2021 | N° 5 Volumen 1

ISSN 2545-8515

Septiembre del 2021

Dirección de Publicaciones

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Catamarca

Lectura literaria y configuración de la subjetividad de los lectores

Matías Gerardo Graneros - matiasgraneros94@gmail.com
Universidad Nacional de Salta - Facultad de Humanidades

TIPO DE ARTÍCULO:

Reflexiones teóricas o sobre las prácticas pedagógicas

Fecha de recepción: 28.may.2020

Fecha de aceptación: 18.nov.2020

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta de la categoría relevada sobre la construcción de la subjetividad a través de la lectura literaria en los estudiantes de la carrera del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Salta (sede central). Ella es obtenida en el marco del proceso de autoevaluación realizado en el año 2019 en dicha institución. En esta instancia se dictaron talleres de escritura de autobiografías con el objetivo de generar información que fundamente la toma de decisiones para la mejora de la unidad académica. Así, los estudiantes narraban sus experiencias con la carrera en general implicando su propia historia personal. Esta actividad permitió recolectar una muestra donde se describen, entre otras cosas, los vínculos de cada uno de los sujetos con la literatura y el mundo que los rodea. Es decir, develan el modo en que la lectura posibilita edificar la propia subjetividad.

ABSTRACT

This work aims to account for the category of the construction of subjectivity through literary reading in students of the career of professorship in Letters of the Universidad Nacional de Salta (headquarters). It is obtained as part of the self-assessment process carried out in 2019 at that institution. In this instance, autobiography writing workshops were held with the aim of generating information that undererated decision-making for the improvement of academic unity. Thus, students narrated their experiences with the career in general involving their own personal story. This activity allowed to collect a sample describing, among other things, the links of each of the subjects with literature and the world around them. In other words, they reveal how reading enables them to build their own subjectivity.

Si bien una cosa es la vida de cada cual, y otra su recuento narrado a uno mismo o -como es más común- a otros, ya sea por iniciativa propia o a solicitud: su enunciación es un poderoso dispositivo o estrategia para producir la vida, configurar la identidad y, muy especialmente, conocerla (<<la vida como texto>>)

- Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001)

(...) algunos textos escuchados o leídos en el secreto de la soledad, o incluso hojeados, ayudan a despertar regiones de uno mismo inefables o enterradas en el olvido, a darles forma simbolizada, compartida, y transformarlas. Apuntalan la elaboración de un relato que juega un papel esencial en la construcción o en la reconstrucción de uno mismo, de una narración siempre por retomarse, siempre susceptible de recomponerse (...)

- Michèle Petit (2009)

1. Introducción

Leer habilita espacios de significación. Cada persona, al momento de encontrarse frente a un texto, puede otorgarle a dicho acto un valor diferente: desde desentrañar el sentido de lo escrito, pasear por los múltiples escenarios que sus ojos le develan, hasta apropiarse del libro y pensarse desde otro lugar. Atendiendo a esto, el presente trabajo tiene como principal objetivo exponer uno de los hallazgos alcanzados en la investigación llevada a cabo en la carrera del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de Salta (sede central), durante el proceso de autoevaluación en el año 2019. En específico, se interesa por una categoría: la construcción de la subjetividad de los sujetos a partir de la lectura literaria que se desprende del análisis de los escritos autobiográficos. En esta ocasión, se considera que los sujetos, al leer, conceden un papel específico a

este hacer y, con él, configuran de distintos modos su subjetividad. Dicha empresa tiene como punto de partida la escritura de autobiografías. Para dar cuenta de esto, se parte de un enmarque sobre lo que implica la etapa de indagación. Luego, se especifica que la investigación asume una lógica cualitativa y, dentro de ella, se recuperan los métodos bajo los cuales se desarrolla la tarea investigativa: el biográfico para la recolección de la información y el comparativo constante para su análisis. A continuación, se realiza el análisis de la categoría obtenida considerando diversos aportes teóricos.

La investigación tiene lugar en el marco del proyecto de autoevaluación de dicha carrera. Él posee como uno de sus propósitos generar información que fundamente la toma de decisiones de la propia unidad académica para la mejora de las carreras de profesorado de las universidades públicas. Es por ello que, entre las dimensiones a analizar, se encuentra la del claustro estudiantil. El proceso de indagación se desarrolla con la colaboración de las cátedras de Investigación y de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Módulo III): docentes y estudiantes en conjunto, y de algunos profesores que trabajan en la carrera. Todos participan en las diferentes instancias: formulación del diseño, recolección de la información y análisis de los datos. Con la intención de recopilar las voces y trayectorias de los alumnos mediante sus propias escrituras, desde la lógica cualitativa de la investigación, se hace uso del método biográfico, permitiendo la proyección al pasado y la exploración subjetiva de las experiencias.

2. Metodología

Para llevar adelante este trabajo, y teniendo en cuenta el objetivo mencionado, se propone un estudio de tipo cualitativo. Esta perspectiva metodológica considera que:

La realidad (asunto ontológico) es construida por las personas involucradas en la situación que se estudia; y aunque las versiones de los mundos sean personales, estima que las construcciones no son completamente ajenas, sino que se parecen, tienen puntos en común (Ceballos-Herrera, 2009: 416).

Desde dicho posicionamiento, se pretende realizar una aproximación interpretativa, naturalista y holística al mundo, en la búsqueda de descubrir los sentidos y comprender los significados que, en esta ocasión, los estudiantes construyen. Con ello se reconoce que estos sujetos poseen características particulares y, a partir de ellas, generan conceptos ordenadores.

Desde la lógica cualitativa, además, se enfatiza la inducción analítica y la búsqueda de la comprensión holística de un fenómeno particular, mediante un proceso de ida y vuelta en espiral que combina la obtención de información empírica y el análisis (Sirvent, 2003). Este enfoque postula que la "realidad" se define a través de las interpretaciones que realizan los participantes en la investigación, las cuales van modificándose conforme transcurre el estudio (Sampieri, 2006).

Reconstruir las experiencias personales de diversos individuos en el marco de un proceso de exploración es una tarea compleja. Para lograrlo es necesario llevar a cabo un trabajo con la memoria y los recuerdos. Dentro del campo de la investigación de corte cualitativo, una rama encargada de realizar indagaciones de aquel tipo es la que se centra en las narrativas del yo: el método biográfico. Este ha sido empleado para el momento de la recolección de la información.

Entre las diferentes posiciones que existen en relación a dicho método, Ruth Sautu (1999) sostiene que:

La investigación biográfica consiste en el despliegue de las experiencias de una persona a lo largo del tiempo, lo cual incluye una selección consciente e

inconsciente de recuerdos de sucesos o situaciones en las cuales participó directa o indirectamente; y su interpretación mediada por las experiencias posteriores (Sautu, 1999: 22).

Esto significa que, al momento de efectuar la rememoración, cada sujeto se encuentra inmerso en una tarea que conlleva múltiples actividades: recordar, seleccionar y evaluar su pasado atendiendo a las reformulaciones que el presente de la enunciación le impone. Este cruce de temporalidades supone la existencia de un hilo conductor que establezca un orden "(...)" entre lo que el narrador era y lo que hoy es; de esta manera, la narración media entre pasado, presente y futuro "(...)" (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001: 92). Junto con lo que la persona que narra ha sido y cómo se encuentra actualmente, también tiene lugar el futuro, es decir, las proyecciones que realiza para el porvenir.

Lo que se narra es la vida de una persona, de un yo. De esta manera, cada individuo emprende la tarea de ponerse en palabras, de narrarse. Lo que se produce en la investigación biográfica es una "(...)" narrativa en la cual está presente un 'yo' cuya vida o experiencias en redes de relaciones sociales son registradas en un texto. El contenido y la forma de la narración expresan la relación entre la persona y su contexto experiencial "(...)" (Sautu, 1999: 26). Es por ello que, cuando alguien decide contar-se, en lo que dice se explicitan las experiencias que han tenido lugar en el marco de la acción social.

En definitiva, el método biográfico tiene como principal objetivo reconstruir desde la voz del propio actor situaciones, acontecimientos, contextos, percepciones y evaluaciones. Todo esto implica que este tipo de narrativas no solo permiten analizar la forma en que un individuo transita la vida, sino que, también, posibilita el análisis de los escenarios históricos-políticos y sociales donde se desenvuelven las personas.

Dentro de este tipo de escritura se encuentran la biografía, la autobiografía,

las historias de vida, los diarios personales, las correspondencias, el testimonio y la trayectoria. De entre las variantes mencionadas, en esta oportunidad, se hace uso de la segunda de todas: producciones realizadas por el mismo sujeto, tal y como él lo procesa e interpreta. En este sentido, Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001) consideran que la vida es un relato sujeto en continua revisión, puesto que “Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan” (Bolívar *et al.*, 2001: 107).

En la autobiografía, debido a que la existencia humana es temporal, la articulación de los sucesos cobra cuerpo mediante el relato de la acción (Bolívar *et al.*, 2001). En él, a partir del establecimiento del orden cronológico, la vida humana es narrada y, quien lo hace, se reconoce como personaje de su propia historia. Es así que tiene lugar el devenir de la vida en la escritura.

En el marco de una investigación narrativa entran en juego no solo los productores de autobiografías, sino también los receptores, quienes van a leerlas. Debido a esto, entre los primeros y los segundos se establece un pacto autobiográfico (Arfuch, 2007). Mediante dicho acuerdo, emisores y lectores les otorgan a las producciones una hipotética “fidelidad”. Así, “Un relato plausible es uno que tiende a sonar verdadero. De este modo, aunque la fantasía pueda ser un elemento invitacional en la narrativa de ficción, la plausibilidad produce lazos aún más firmes en la narrativa empírica” (Connelly & Clandinin, 1995: 154).

Para la instancia de recolección de la información se llevan a cabo talleres. En este punto, se seleccionan cuatro cátedras

de la carrera de Letras ubicadas, según el plan de estudios, de segundo a quinto año. Debido a que este momento de la investigación tiene como móvil conseguir la mayor cantidad de producciones, la elección se basa en que las materias cuentan con un número de estudiantes asistentes de mayor consideración. Las escogidas son, de manera ascendente: Literatura Hispanoamericana, Lengua española II, Historia de la lengua, y Teoría Literaria II. Los encuentros se dividen en diferentes jornadas: una el 28 y otra el 31 de mayo del 2019, desarrollándose dos en simultáneo por cada fecha.

A cada uno de los encuentros asisten los colaboradores organizados en distintos grupos para poder participar en todas las acciones. El desarrollo del taller cuenta con seis momentos diferentes: 1- Breve contextualización sobre la autoevaluación; 2- Introducción al género autobiográfico; 3- Preparación para la escritura; 4- Momento de producción; 5- Socialización de lo escrito; 6- Anexo de una posdata. Para la cuarta instancia se hace uso, como estrategia orientadora, de una serie de preguntas¹ colocadas a modo de ambientación en las respectivas aulas. En el tercer segmento del taller los estudiantes deben desarrollar dos actividades: la producción de su autobiografía y facilitar información de tipo cuantitativo. Durante el primer caso, se les ofrece la opción de señalar la autoría del escrito bajo sus respectivos nombres o pseudónimos. En el segundo, deben aclarar edad, año de ingreso, carrera/s en la/s que se encuentran inscriptos, cantidad de materias cursadas, aprobadas y finalizadas, y su condición laboral.

El análisis de los datos obtenidos se realiza siguiendo el método comparativo constante. Este corresponde a una teoría construida desde los datos, es decir,

¹ Entre los interrogantes se encuentran preguntas como: ¿Cuáles son las representaciones/ ideas/ imágenes sobre la carrera que circulan en tu entorno?; ¿Qué dificultades de aprendizaje tuviste en relación con la escritura y comprensión de textos académicos en el cursado de la carrera?; ¿Con qué área sentís más afinidad y por qué? (Área lingüística, literaria y didáctica); ¿De qué manera se

diferencia el recorrido propuesto por el plan de estudios de tu propia trayectoria? ¿Qué factores sentís que te permitieron avanzar o dilatar la carrera?; ¿Qué experiencias y factores de tu historia personal contribuyeron a la elección de esta carrera?

generada de manera inductiva a partir de los fenómenos que se pretenden comprender. Dicho modo no busca medir el ajuste de la realidad a ciertas variables preestablecidas sino descubrir la teoría que se encuentra implícita en la realidad estudiada. Su objetivo principal consiste en, fundamentalmente, comparar las conceptualizaciones que provienen de los datos de la realidad.

Susan de Angelis (2005) expone en su texto que uno de los fundadores de esta manera de procesar los datos aporta a la lógica cualitativa algunas de sus características. Entre ellas se encuentra el reconocimiento del rol activo de las personas en “darle forma” al mundo en que viven, o el énfasis en el cambio, el proceso, la complejidad y la variabilidad de los fenómenos sociales. También está la importancia de la interrelación entre condiciones, sentido y acción para la comprensión de los hechos que acontecen en la sociedad y la necesidad de la participación del investigador en la realidad que pretende entender en profundidad.

3. Resultados y marco teórico

Luego del procesamiento de la información, se puede ver que los estudiantes que han producido sus autobiografías, cuando leen, significan de diversos modos la lectura literaria. Es decir, a partir de su accionar dentro del acto de leer, significan de diversos modos la lectura literaria. En otras palabras, le otorgan un valor específico a dicha acción y con él construyen de una determinada manera su subjetividad. Dichas miradas, ubican a los individuos en un papel participativo, pues construyen un sentido del texto literario a partir de un movimiento doble: uno, el de lo escrito y, otro, para sí mismos. En este último, la cimentación realizada se transforma en un elemento constitutivo de la subjetividad del lector. Quienes han participado en los talleres de escritura donde han podido contarse a sí mismos refieren a aquella actividad dotándola de

ciertas cualidades: leer libros de literatura es una posibilidad de figuración.

Entre los diferentes fragmentos seleccionados, es posible encontrar que se alude al acto de recorrer las páginas de los libros con la mirada como un espacio desde donde emana lo que es negado al lector. O bien, la persona que lee es una “devoradora” de lo escrito en el papel. También se considera al objeto como un salvavidas; lo que signa el propio destino; una especie de alteradores de estados de ánimo. En otras ocasiones, leer literatura es el espacio que permite el acceso a otros tipos de conocimientos; produce inquietud o moviliza al lector; y es, además, una buena inversión de tiempo.

Existen diversos posicionamientos en torno a la lectura, mientras que algunos la consideran como un proceso de decodificación, otras la definen como una práctica social y cultural en la que el sujeto realiza diferentes apreciaciones situado en un contexto determinado y con una experiencia lectora y cultural. Este último punto implica concebirla como un acto que se lleva a cabo en un espacio intersubjetivo en el cual los lectores comparten dispositivos, actitudes y significados culturales.

Leer es posicionarse en un momento determinado, teniendo en cuenta los contextos de producción y recepción de los textos, las lecturas previas de los sujetos y sus experiencias con el mundo: ver la lectura de textos literarios como un espacio para construir subjetividades y procesos de “subjetivización”. Es decir, un lugar donde las personas puedan encontrarse a sí mismas y con los demás, para que allí puedan construir mundos posibles.

Por un lado, resulta importante retomar la exposición que efectúa María Eugenia Dubois (1995) en relación a la lectura como proceso transaccional. Según este enfoque, propuesto por Louise Rosenblatt en 1978, el sentido no es inmanente al texto, no existe de antemano, sino que sucede o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto. Para llevar adelante esta actividad, el lector

despliega una serie de conocimientos y saberes previos adquiridos en su trayectoria no solo escolar sino también social, que le dan acceso a reconocer y actualizar información que el texto no repone, le permite generar hipótesis que confirmará o no pero que enriquecen su experiencia de lectura. Se trata de, como dice Graciela Montes (2005), “sujetos activos, curiosos, capaces de ponerse al margen y vérselas a su manera con un texto” (Montes, 2005: 8). Al mismo tiempo, esta idea que aleja al sujeto que lee de la pasividad, nos da lugar a pensar la idea de que este pone en marcha el mecanismo perezoso que compone el texto (Eco, 1989).

Colocar al lector en un rol activo, en el que comprende que no hay un significado único ni dado en el texto, que leer no es desentrañar el mensaje, implica posicionarlo en la idea de que el sentido se construye en un diálogo entre su mundo interno, el texto y su contexto sociocultural. Una interacción que requiere relevar pistas, hacer hipótesis, cuestionar, suponer, establecer relaciones y recuperar códigos culturales reconociendo los vínculos emocionales y afectivos con los textos (Bustamante, 2005). Asumir esta perspectiva permite tomar cierto distanciamiento de una visión que considere la existencia de “buenas” o “malas” lecturas, pues cada sujeto compondrá su modo de leer de acuerdo a su singularidad y su lugar dentro de su contexto; atendiendo también a sus posibilidades de acceso al capital cultural del que habla Bourdieu (2010).

Michele Petit (1999) refiere a la lectura como la búsqueda de un sentido que no está dicho de antemano, por el contrario, dicha acción implica un movimiento del lector hacia el texto: “un estar atento” a lo que el libro pueda llegar a decir. En *Leer el mundo* (2016), la misma autora menciona que leer es la construcción de un espacio donde se puede habitar. También, la antropóloga francesa considera que forma parte del territorio de la intimidad (Petit, 1999) y, con ella, las personas pueden lograr una extensión de su

pensamiento, es decir, ir más allá (Argüelles, 2012). Con estas posibilidades, cada individuo posee la oportunidad de entender el mundo y comprenderse a sí mismo. Además, el acto de leer:

(...) siempre es algo más. Hay siempre algo más en la lectura. Un algo más que es inasible, incalculable, incuantificable, que escapa a toda estadística (...). Los beneficios de la lectura no son necesariamente inmediatos, sino que pueden aparecer cuando creíamos que los habíamos olvidado (...). Las semillas del libro, entonces, no cayeron en tierra vana, sino que requerían tiempo para germinar con una chispa (...). Un día, cuando más necesitamos las palabras escritas que leímos hace tanto tiempo llegan a nuestra memoria, o más bien reviven, y nos dan la verdad que necesitamos (...) (Argüelles, 2012: 29-30).

Con esta cita del escritor mexicano Juan Domingo Argüelles (2012) se percibe cómo la lectura es la simiente de algo que va a dar resultados en la posteridad. Dicha mirada sobre esta práctica es sostenida por Estudiante 1 cuando dice que:

Fue en el último año del secundario cuando leí un libro que me marcó mi forma de pensar: ‘Calcio, biografía de un átomo’. Este, muy amado libro por mi parte, relata la ‘vida’ de un átomo de calcio, totalmente pensante y consciente de su existencia. Este átomo se cuestiona su vida y el porqué de ello. Aprende y tiene experiencias, sufre la soledad y la impotencia ante ciertas situaciones. Se había convertido en uno de mis libros favoritos. Un átomo que cuestiona su origen en una estrella perdida en el universo. Quizás este libro sentó bases o sembró alguna semilla que germinaría años más después (Estudiante 1 - Autobiografía).

Estudiante 2, por su parte, enuncia: “Esa pasión que yo tenía -la de leer- fue la que determinó que hoy esté aquí [en la carrera de letras]” (Estudiante 2 - Autobiografía). Al Igual que Estudiante 3 quien profiere que:

Aquel salvavidas que mencioné [los libros] me fue guiando en toda esta aventura llamada vida. De esa manera floté y floté y llegué a un puerto, a un puerto que yo creía seguro, ese puerto se llamaba “Letras”, sí, elegí o la vida me fue llevando a caer en este puerto (Estudiante 3 - Autobiografía).

De esta manera, un libro, un personaje, la reflexión sobre lo leído se convierten en algo. Es decir, toman una forma: la determinación por una formación profesional específica o la guía que orienta el camino de quien lee. Entonces, la lectura impacta en la vida del sujeto y lo lleva a tomar ciertas decisiones. De modo que “(...) las lecturas toman un relieve decisivo mucho tiempo después, del mismo modo que un viaje puede culminar varios años más tarde. Hay todo un devenir psíquico de ciertos relatos, imágenes o frases, largamente recompuestos o transfigurados” (Petit, 2016: 55).

Al preguntarse por la actividad de los jóvenes vinculada con la lectura, Michéle Petit (1999) enuncia que no hay que calificar a este grupo social como “buenos”, “malos” o “pocos” lectores. Si bien la sociedad se muestra fascinada ante la juventud; al mismo tiempo, pretende hacer que el hábito lector sea un recurso para delimitar, moldear y dominarlos². No obstante:

(...) la lectura de libros tiene para ellos ciertos atractivos particulares que la distinguen de otras formas de esparcimiento (...). Se comprende que la lectura los ayude a construirse, a imaginar otros mundos posibles,

a soñar, a encontrar un sentido, a encontrar movilidad en el tablero de la sociedad, a encontrar la distancia que da el sentido del humor y a pensar, en estos tiempos en que escasea el pensamiento (Petit, 1999: 17-18).

Se puede añadir a esta cita que, en definitiva, la lectura permite a las personas ser sujetos de su propia vida. Aquí, el acto de leer es entendido a partir de una mirada edificadora, es decir que al recorrer las páginas de un libro cada uno se construye.

Entonces, el libro es un espacio de cimentación. Los lectores no solo decodifican los signos plasmados en el papel, sino que se los apropian y los vuelven parte de sí. En ese proceso de resignificación, hacer propio lo leído, se genera, además, una transformación. Es posible ver en una de las producciones cómo la lectura permite salir de una realidad para ingresar en otro espacio:

(...) durante toda mi vida sentí que no encajaba en los lugares donde estaba, sobre todo en la escuela. Este sentimiento de no pertenencia (por los constantes cambios que atravesé) me transformó en una niña rara y solitaria que durante los recreos se escondía en los rincones más desolados de la escuela. Todo cambió cuando comencé a leer, me sentí entusiasmada con esos otros mundos que podía conocer (Estudiante 4 - Autobiografía).

Es así que, “(...) los lectores se apropian de los textos, los hacen significar otras cosas, cambian el sentido, interpretan a su manera deslizando su deseo entre líneas: se pone en juego toda la alquimia de la recepción” (Petit, 1999: 25). Apoderarse de la significación de lo que dice el libro para levantar con ella un mundo nuevo deja entrever que la lectura es un espacio de fuga. Así lo expresa Alfonsina:

encuentran en la lectura, se remiten a dicho estadio.

² Con esta afirmación se alude a que la mayoría de las autobiografías, para hablar de la finalidad que

“Desde niña siempre me llamaron la atención los libros, ahí encontraba yo todo lo que me era negado en un mundo de voces, en un mundo de ruidos, en un mundo que habla y del cual yo no podía percibir ciertas cosas” (Estudiante 5 - Autobiografía).

La intimidad, por lo tanto, se introduce en otros escenarios poblados por frases, palabras, citas escritas por otros, pero que dan el lugar para el propio reconocimiento y surge el espacio para poder “(...) construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él; celebrar la vida todos los días, ofrecer las cosas de manera poética; inspirar los relatos que cada uno hará de su propia vida; alimentar el pensamiento (...)” (Petit, 2016: 26-27).

Un lector también puede encontrar en el libro cierta hospitalidad y un refugio y, al mismo, eso mismo, para otro, puede no significar nada. Esto muestra los múltiples posicionamientos que surgen ante la lectura. Para el Estudiante 5 el leer es un salvavidas, cuando dice que “Mis salvavidas siempre fueron los libros principalmente los libros de ficción, aunque me gustaba leer de todo. Recuerdo ahora las revistas ‘Anteojito’, ‘Billiken’, historietas como las de Mafalda y así un largo etcétera” (Estudiante 5 - Autobiografía) y, más adelante, expone “Quizás [la lectura] aún sigue siendo un salvavidas (...)” (Estudiante 5 - Autobiografía). Es posible decir que los libros llegan al rescate de su lector, lo ponen a flote y lo resguardan. Si, como dice Michele Petit (2009), el mundo es un espacio en crisis, en la lectura es posible encontrar un mundo otro, un escenario hacia donde se puede dar un salto y, desde allí, significar y resignificar la vida.

Por otro lado, uno de los participantes a los talleres manifiesta que “Los libros no eran cuenta corriente en mi casa, la lectura jamás había representado un refugio y la escritura no era mi fuerte”

(Estudiante 6 - Autobiografía). En este punto, según lo expresado en el fragmento, cabe la pregunta sobre la presencia de mediadores que aproximen libros y conformen lectores nuevos. Poder encontrar un espacio en la lectura requiere, necesariamente, de un acercamiento a ella, pero ¿cómo afrontar tal encuentro sin la guía de alguien? Para que el acto de leer se vuelva “algo”, es necesario que exista un sujeto dispuesto a ser un nexo. Este es un intermediario (Petit, 1999) porque permite a los lectores aproximarse a los textos y, a partir de un acompañamiento, tender puentes entre estos y los estudiantes. Así, el promotor³ de lectura es aquella persona que se encarga dentro de un proyecto de intervenir en la relación entre los jóvenes y los materiales de lectura. En este espacio, es necesario mantener a los textos como centro de las actividades, procurando que el encuentro de los lectores con ellos sea lo más directo, auténtico y libre posible. De esta manera, el acercamiento que pueda surgir en dicho contexto tiene como propósito que las personas obtengan un acceso a universos textuales diversificados, ampliados. Entonces, sin la presencia de ese puente que logre el acercamiento de las personas al libro, no es posible que la lectura pueda cobrar algún sentido.

4. Conclusiones

A modo de conclusión, relacionarse con textos literarios abre diferentes puertas. O bien, cada lector construye sus accesos para conocer lo que hay detrás de ellas ya sea, durante o después de la lectura. Cada experiencia con el libro es un umbral que se abre para explorar las distintas posibilidades de significación, es decir, otorgar un sentido a lo leído. A lo largo de este informe, se ha podido ver cómo los estudiantes de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Salta asumen un rol activo frente a lo que leen y, desde este

³ Resulta preciso considerar a la promoción de la lectura como “(...) un trabajo de intervención sociocultural, con un compromiso político que busca impulsar la reflexión, la construcción de

nuevos sentidos; que busca desarrollar una mirada crítica frente a la realidad y generar una transformación tanto personal como social” (Robledo, 2010: 32).

posicionamiento, efectúan una cimentación que se transforma en un elemento constitutivo de su subjetividad como lectores. Así, dicha actividad es tenida como el germen de algo que tiene sus frutos en el presente la enunciación: la decisión de elegir una formación específica. También es considerada como el resguardo ante un mundo que se niega o aparta. En definitiva, se puede decir que leer libros de literatura es una posibilidad de figuración.

5. Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2007). "El espacio biográfico. Mapa del territorio" y "La vida como narración". En *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Argüelles, J. (2012). *La lectura. Elogio al libro y alabanza al placer de leer*. Estado de México: Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal.
- Arnaus, R. (1995). "Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica". En Larrosa, J., et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Bolívar A., Domingo J. & Fernández, M., (2001). "Fundamentos filosóficos y epistemológicos de la narratividad". En *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bourdieu, P., (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bustamante, P. (2005). "Búsquedas, incertidumbres y certezas... en torno a la lectura y mediación". En Bustamante, P. (Comp.) *Puentes... entre lectores y lecturas*. Salta: Ministerio de Educación.
- Ceballos-Herrera, F. (2009). "El informe de investigación con estudio de casos". *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. 1, 2, pp. 413-423.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). "Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa". En Larrosa, Jorge, et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- de Angelis, S. (2005). "El Método Comparativo Constante". *Infancia en Red. Margarita*, pp. 1-9.
- Dubois, M. (1995). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: AIQUE.
- Montes, G. (2005). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: M. E. C y T.
- Petit, M., (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M., (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Estado de México: Océano. Travesía.
- Petit, M., (2016). *Leer el mundo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Robledo, B. (2010) *El arte de la mediación: espacios y estrategias para la promoción de lectura*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Sampieri, R., et al., (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Editorial McGrawHill.
- Sirvent, M., (2003). "El Proceso de Investigación". En *Cuadernos de Cátedras*. Facultad de Filosofía y Letras: Universidad de Buenos Aires.
- Sautu, R., (1999). "Estilos y prácticas de la investigación biográfica" en Sautu, R. (Comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.



Letralia

Revista del Departamento Letras

Noticias con tinta andalgalense: la producción de noticias en los diarios digitales de Andalgalá

News with Andalgalense imprint: the production of news in the digital newspapers in Andalgalá

Cintia Daiana Ortega

Instituto de Estudios Superiores Andalgalá

Páginas 41-52

Letralia. Revista del Departamento Letras.

Año 2021 | N° 5 Volumen 1

ISSN 2545-8515

Septiembre del 2021

Dirección de Publicaciones

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Catamarca

Noticias con tinta andalgalense: la producción de noticias en los diarios digitales de Andalgalá

Cintia Daiana Ortega - ariadnaortega1@gmail.com
Instituto de Estudios Superiores Andalgalá

TIPO DE ARTÍCULO:
Informe de investigación.

Fecha de recepción: 16.jun.2020
Fecha de aceptación: 20.nov.2020

RESUMEN

El presente trabajo indaga y analiza el cumplimiento de las especificidades estructurales del discurso periodístico, ya que la noticia en la prensa virtual (páginas web y blog de noticias) es una clase específica del discurso de los medios de comunicación de masas. Con el título "La noticia: la construcción de un texto", el lector encontrará el marco teórico desde el cual será analizada la noticia como discurso periodístico. En "Estudios de campo en el universo periodístico", se expone la modalidad del trabajo de campo, que incluyó la recolección de datos, acción necesaria para obtener una muestra considerable y acorde a la investigación planificada. "El 'discurso periodístico' en Andalgalá", esboza los resultados obtenidos a partir de un análisis enfocado en las dimensiones principales del discurso periodístico. En la última parte, "Inferencias, connotaciones, interpretaciones del lector, y datos implícitos, en las noticias andalgalenses", se hacen apreciaciones y conclusiones en torno a la investigación realizada.

Palabras - clave: Noticia. Diarios digitales. Análisis estructural. Andalgalá.

ABSTRACT

The present work investigates and analyzes the fulfillment of the structural specificities of journalistic discourse, since news in the virtual press (web pages and news blog) is a specific class of mass media discourse. With the title "The news: the construction of a text", the reader will find the theoretical framework from which the news will be analyzed as journalistic discourse. In "Field studies in the journalistic universe", the fieldwork modality is exposed, which included data collection, an action necessary to obtain a considerable sample and according to the planned investigation. "The period journalistic discourse' in Andalgalá "outlines the results obtained from an analysis focused on the main dimensions of journalistic discourse. In the last part, "Inferences, connotations, interpretations of the reader, and implicit data, in the Andalusian news", appreciations and conclusions are made around the research carried out.

Key words: News Digital diaries. Structural analysis. Andalgalá.

1. Introducción

Para comenzar, hay que definir qué es una noticia. En el uso diario, esta palabra implica pensar en información nueva, referida a un asunto o persona; en un programa de televisión o de radio, en el cual se presentan ítems periodísticos; o, en un informe periodístico que ofrece información sobre sucesos recientes. Esta última concepción, es la que guía el estudio, debido a que las noticias son un tipo de texto o discurso tal como es expresado, utilizado o hecho público en los medios periodísticos o, en los medios de información pública, como la televisión, la radio o la prensa.

2. La noticia: la construcción de un texto

En la segunda mitad del siglo XX, se impone la idea de que el sentido de lo que se comunica está en la interrelación de las oraciones; generando que, las investigaciones lingüísticas, se centren en el texto como unidad comunicativa, proponiendo una concepción de la lengua distinta a la del estructuralismo. Aparece, entonces, la Lingüística Textual, cuyo objeto de estudio es el texto, considerado como la unidad básica de manifestación del lenguaje.

Actualmente, esta disciplina unida a otras más, plantean que el texto es un instrumento de comunicación con cinco dimensiones (notacional, morfológica, sintáctica, semántica y pragmática) que influyen en su producción; y tres niveles generales vinculados a “lo textual” (microestructural, macroestructural y superestructural, y dos niveles específicos relacionados a “lo contextual” (estilístico y retórico).

El nivel microestructural del discurso periodístico (objeto de estudio del presente informe) implica revisar y analizar las oraciones y sus secuencias dentro del texto; y, es en el cual, se observa de manera más específica, las dimensiones antes mencionadas. De esta manera, para la dimensión notacional se

tendrá en cuenta que la materialización se produce a través de la realización gráfica, la cual permite, en el caso de las noticias, descubrir el trazado del discurso periodístico, ya que la lengua escrita requiere la aplicación de normas más estrictas como las del sistema ortográfico y de puntuación, que deben ser dominadas por los escritores para colaborar en el proceso de comunicación, como así también las normas gráficas, que se ven reflejadas por medio de una letra negrita, por ejemplo.

En cuanto a la dimensión morfológica, analiza las elecciones de género, número, persona, voz, modo, tiempo de las distintas clases de palabras que aparecen en un texto. Esta elección no es arbitraria, ya que hace posible la producción de distintos efectos de sentido en la presentación de ideas. Los diferentes tipos de discursos imponen un conjunto de elecciones morfológicas, tal es el caso de la noticia en la que se recurre con frecuencia a utilizar:

- Modo indicativo, para manifestar aseveraciones o aseveraciones.
- Tercera persona, con la intención de dejar los hechos en el primer plano sin que se filtren intervenciones del emisor, ni apelaciones directas al receptor.
- Sustantivos o frases sustantivadas para presentar un mundo sustancial, ya que se está refiriendo a hechos.
- Pretérito o pasado indefinido como tiempo verbal apropiado para presentar la noticia como suceso principal.
- Voz activa.
- Artículo indefinido, con lo que señala que se trata de información nueva y actual.
- Palabras conocidas y de uso frecuente, y evita usar neologismos, salvo en casos necesarios.
- No utiliza adjetivos subjetivos afectivos ni subjetivos axiológicos, para evitar la valoración de los hechos.
- Evita palabras extensas (economía de espacio), tales como adverbios

terminados en “mente”, palabras con sufijos o prefijos.

La dimensión sintáctica, por su parte, indica qué combinaciones de palabras forman oraciones inteligibles en una lengua y cuáles no. Dichas combinaciones, se concretan por medio de categorías de orden y reglas sintácticas, que permiten que el texto resulte claro para el lector.

En cambio, en la dimensión semántica, se analizan las relaciones entre los significados y la realidad. Estas relaciones, denominadas “referenciales”, vinculan los conceptos y las cosas en ciertas situaciones a las cuales alguien puede referirse y son verdaderas cuando el estado de cosas a las que remiten existe en algún mundo posible, noción que está muy ligada a la de conocimiento del mundo de los hablantes. Hay informaciones convencionales sobre determinadas situaciones y acontecimientos típicos compartidos por los usuarios de una lengua que constituyen marcos de conocimiento, utilizados para la producción e interpretación de emisiones:

- **Proposiciones y coherencia local:** La proposición, que se construye con un predicado y cierto número de argumentos, puede tener diferentes niveles de complejidad. Es decir, ser simples, compuestas, o complejas, dependiendo si se coordinan mediante conjunciones o disyunciones; o bien, subordinarse a través de marcadores de relación como cuando; quien; debido a; puesto que; etc. Existen, por lo tanto, relaciones sistemáticas entre las dimensiones sintáctica y semántica del discurso. De esta manera, la coherencia local del discurso, se construye por las conexiones que se realizan entre las proposiciones, que permiten que las primeras proposiciones de un discurso sean modificadas por las que le siguen, que a su vez serán modificadas por las subsiguientes, y así sucesivamente por medio de conectores.
- **Verosimilitud:** Una información será verosímil cuando sea creíble,

independientemente de que los hechos referidos sean verdaderos o falsos. La presentación de los hechos debe resultar creíble para los lectores. La elección del léxico inapropiado por parte del escritor, constituye un elemento fundamental que puede restar verosimilitud a un texto. Asimismo, las imprecisiones, con su correlato de ambigüedad.

- **Interferencias léxicas,** se circunscriben a la elección de palabras y a la construcción de frases u oraciones. Constituyen rupturas semánticas que introducen desajustes o abren el discurso en otras direcciones, diferentes de la que tenía originalmente. Los tipos de interferencias que puede producirse son diacrónicas (presencia, en un mismo discurso, de palabras que pertenecen a distintos estados evolutivos de la lengua); diatópicas (coexistencia de palabras que no tienen la misma área de utilización, como los extranjerismos); diastráticas (contraste entre vocablos propios de diferentes niveles de uso de una misma lengua); y, diafásicas (uso de términos técnicos, científicos, poéticos, o de otros tipos de discursos).
- **Sustitución léxica.** En el discurso periodístico, resulta apropiado que luego de la presentación del término hipónimo, el escritor se refiera a él con un hiperónimo, siempre y cuando el término hipónimo resulte familiar para el lector. El uso de sinónimos, por su parte, permite sustituir un léxico por otro.
- **Contexto situacional,** es la situación del o los hablantes en el espacio y en el tiempo, en el que transcurre un diálogo, por lo que el escritor debe aprender a crear un contexto apropiado para que su mensaje sea comprendido por el lector. Si el escritor dice aquí, y el lector no tiene ningún dato sobre el contexto situacional en que el término aquí debe ser interpretado, no podrá saber a qué lugar se refiere el escritor.

- **Presuposiciones e inferencias:** La comunicación se consigue cuando los interlocutores disponen de un conjunto de presuposiciones comunes, que podrían incluir todo el conocimiento del mundo que poseen los hablantes y oyentes en un momento dado. Las presuposiciones son suposiciones que el hablante o escritor tiene sobre lo que el lector conoce o sabe sobre un determinado tema. Conviene distinguir, entre las presuposiciones necesarias de las estratégicas. Las primeras, cumplen la función de economizar información que se supone conocida por el lector; en cambio, las estratégicas, obedecen a finalidades manipuladoras del emisor, ya que se intenta orientar al lector para que realice una interpretación forzada sin explicitar los presupuestos de base.

En cuanto a la dimensión pragmática, describe el acto social que se cumple al utilizar una aserción determinada en una situación específica, como prometer, felicitar, etc. En vista de que el discurso periodístico consiste casi exclusivamente en aseveraciones, una descripción pragmática en sentido estricto no presentará mucho más que las condiciones necesarias para el cumplimiento adecuado de las aseveraciones.

- **Aserciones y principio de cooperación:** El lector del diario, sabe que hay una voluntad del que emite, de informar sobre hechos realmente acontecidos, y no sobre historias imaginarias. Se establece así un “contrato social”, mediatizado por el texto en el que los usuarios esperan que la información transmitida sea de calidad, suficiente en cantidad, relevante para el lector y que esté presentada de una manera adecuada, tal como lo plantea Paul Grice con su Principio de Cooperación (Paul Grice, 1975: 45-47), constituido por la máxima de cualidad o calidad (la información proporcionada debe ser verdadera, es decir, el escritor no dirá aquello que cree que es falso ni que

carece de evidencia adecuada, que sea verídico); la máxima de cantidad (se relaciona con la teoría de las “wh”); la máxima de relación (indica que no puede faltar aquello que se supone es importante para el lector); y, la máxima de modalidad (modo de decir claro y unívoco).

- **Discurso referido:** La inserción de otros discursos dentro del discurso propio plantea el problema de la intertextualidad, es decir, cómo referirse a lo que otros han dicho, negado o refutado, sin que las emisiones, que ahora han quedado fuera del contexto del discurso original, parezcan distorsionadas, sin sentido o engañosas. El escritor dispone de procedimientos para integrar el discurso de otros a su propio texto: La referencia directa, la indirecta y, la indirecta libre.

3. Estudio de campo en el universo periodístico

En la jurisdicción de Andalgá, departamento homónimo, se realizó un estudio de campo para explorar y recoger las muestras, que permitieron llevar a cabo la investigación acerca del discurso periodístico. Este material es variado y proviene de diferentes diarios digitales, en algunos casos pertenecientes a un medio de comunicación radial y, en otros, a un reportero, deseoso de informar desde otra mirada los sucesos más destacados de la sociedad. Es de mencionar que, de cada diario, se extrajeron noticias en concepto de muestra, las cuales se han elegido teniendo en cuenta su contenido, relevancia, cantidad de visitas logradas, y el ámbito al que pertenecen, es por ello que se extrajeron informes de índole social, deportivo, policial y político del ámbito local. Estas últimas, incluyen la cobertura de las acciones de los partidos políticos, a pesar de que el término usualmente se refiere a la cobertura de gobiernos civiles y del poder político en sí; por su parte, las noticias policiales, son

aquellas que exponen los acontecimientos netamente policiales ocurridos en un determinado ámbito jurisdiccional. Las noticias de contenido social, dan a conocer un hecho novedoso o atípico ocurrido dentro de una comunidad o determinado ámbito, que hace que merezca su divulgación.

Los diarios digitales elegidos fueron FM La Perla Siempre Primera (www.fmlaperla.com.ar); Radio Mega 91.5 MHz (www.andalgamega.blogspot.com); FM Platinum 96.5 MHz (www.fmplatinum965andalgala.blogspot.com) y Agencia de Noticias El Nevado (www.agenciadenoticiaselnevado.blogspot.com); algunos de los cuales funcionan como sitio web y otros, como blog. Ambos formatos de contenido online son muy distintos y están destinados a públicos y usuarios diferentes.

4. El “discurso periodístico” en Andalgá

Las noticias, después de haber sido analizadas, dejaron estos resultados, de acuerdo al marco teórico establecido y al nivel elegido, es decir microestructural. En la dimensión notacional, los problemas de escritura que aparecen en las muestras, manifiestan algunas estrategias notacionales escasamente desarrolladas en las que:

- No se utilizan los signos de puntuación o se los usa inapropiadamente, lo cual se observa en la totalidad de la muestra, por ejemplo “Durante la madrugada del domingo último (,) un automóvil chocó contra un árbol y (,) tras el impacto (,) el conductor dejó el vehículo y se dio a la fuga; “la rendición de cuenta la tenemos que hacer a los andalgalenses (,)cabe acotar que el informe”.
- Se vulnera el sistema ortográfico, ya que hay palabras de uso cotidiano sin acentuar y errores ortográficos: “La escuela de fútbol infantil de los hermanos Aldao, comenzara sus actividades de la temporada 2018”; “En varios párrafos de su discurso subrrayó”; “proyectos se ejecutaron con sus respetivos números”; “el restante funcionará en la esquina de San Martín y Max Schmidt”.
- Se vulneran las normas de estilo del discurso periodístico al utilizar abreviaturas y mayúsculas de modo inadecuado, ya que las normas de estilo periodístico recomiendan utilizar la palabra completa y en minúscula: “Ante el abandonó del rodado el mismo fue retirado del lugar, por el Personal de Bomberos Voluntarios”; “En el día de ayer el municipio de Andalgá conducido por el prof. Alejandro Páez”.
- No se sigue con un mismo lineamiento, ya que se escriben números con números y con letras, por ejemplo “y a las 20 horas la 5º división” y “(...) y sumándose la quinta división”.
- Se utilizan términos idénticos, en lugares cercanos en el texto, lo que genera monotonía durante el proceso de lectura. Esta redundancia, tiene su correlato en la dimensión semántica: “en cuyo periodo la comuna recibió alrededor de 150 millones de pesos aproximadamente”; “Adrián Cano, delegado comunal del distrito Amanao, don Adrián Cano”; “Advirtieron que esa zona cuenta con una gran cantidad de vehículos que se encuentran estacionados o en circulación, debemos recordar que en el lugar se encuentra instalado el CPC municipal”.
- Hay palabras que, por contener sonidos semejantes o idénticos, resultan desagradables al oído (cacofonía): “Alrededor de las 11,00 de la mañana del jueves último, en el centro del paseo central de Andalgá”.
- No se jerarquizan o valoran algunos aspectos del mensaje para orientar al lector. En la mayoría de los casos, el escritor no utiliza recursos tipográficos como negritas, bastardillas, subrayados o diferentes tamaños y tipos de letra, ya que no se diferencia el lead del cuerpo, tampoco se distinguen los subtítulos:

La escuela de futbol infantil de los hermanos Aldao, comenzara sus actividades de la temporada 2018, el lunes 5 de febrero a partir de las 18 horas en el predio del Club Racing. Lunes, miércoles y viernes a partir de las 18 horas.

En la dimensión morfológica, los errores más comunes permiten interpretar los conocimientos que faltan, o que no fueron activados apropiadamente al momento de escribir la noticia.

- En estos ejemplos, se vulnera la regla de uso de la tercera persona en el discurso periodístico, con lo que el emisor se incluye a través de la segunda persona del plural: “en el interior del Club Racing de nuestra localidad en horas de la tarde del martes 13”; “El equipo de fútbol femenino de nuestro departamento Andalgala”; “Hizo un repaso por las obras públicas ejecutadas en nuestra localidad financiadas con dineros provenientes de la industria minera”.
- El escritor no mantiene la concordancia entre los morfemas, ya que, en muchos casos, el número no coincide: “se dio lectura al informe enviado por el ejecutivo municipal sobre el fondos que recibió en este concepto”; “tiene planificado participar en los eventos organizado por los clubes de Talleres y de Belgrano de Córdoba”; “crear imperativamente una estructura burocrática por encima de cuerpo ejecutivo y legislativo de los municipios”
- Aparecen sustantivos y adjetivos subjetivos, a través de los cuales hay valoración de los hechos, lo que debe evitarse en un discurso periodístico: “en el centro del paseo central de Andalgala, se vivió un momento totalmente reprensible (...) personas de distintas edades transitaban por el lugar observando esta desagradable escena”.

- Uso con frecuencia, de palabras extensas como adverbios terminados en “mente”, lo que en un discurso periodístico debe evitarse: “Vecinos y principalmente los que transitan en vehículos advirtieron la necesidad de la instalación de un semáforo”; “la atención al público se realizará próximamente en una de las oficinas”; “el edificio del viejo hospital que actualmente es ocupado por la comisaria departamental”; “rol de la oposición en materia económica, industrial, política y que no se base únicamente en lo proselitista”

Es de destacar que, se cumple con la utilización del modo indicativo, modo verbal con que se manifiestan las aseveraciones o aseveraciones, ya que se dan a conocer hechos reales, acontecidos en Andalgala.

En la dimensión sintáctica, la formación de oraciones inteligibles no ocurre en estos casos:

- Uso incorrecto de preposiciones en la construcción de la oración: “adoquinado en el distrito de Chaquiago”
- Confusión entre adverbios y pronombres: “El informe presentado tuvo una fuerte defensa por parte del edil y Presidente del Concejo Deliberante José Luis Cativa, donde primero se dirigió”
- Inconsistencia lógica y redundancia: Tareas de reordenamiento vial en calles de Andalgala; “Encuentran a un anciano perdido en Aconquija
- Desorden y estructura confusa: “Da comienzo hoy en Andalgala la apertura de Sesiones Ordinarias”; “Cativa, hizo un fuerte análisis del jefe comunal en la apertura de las sesiones ordinarias”; “Ayer a la mañana se desarrolló la Segunda Sesión Extraordinaria del Concejo Deliberante, allí se dio lectura al informe enviado por el ejecutivo municipal sobre el fondos que recibió en este concepto, en que fue invertido, el remanente, entre otros detalles.”

Cabe mencionar que, hay una utilización adecuada de conjunciones en la construcción de las oraciones de las noticias, ya que no hay un uso repetitivo de las mismas dentro de un párrafo.

En la dimensión semántica, se observan estas falencias:

- Proposiciones y coherencia local: Si bien, hay un uso adecuado de conjunciones, no así de conectores que, como sucede en el siguiente ejemplo, afecta la interpretación del mensaje informativo: "A la misma vez, la escuela de Fútbol tiene planificado participar en los eventos". Hay noticias en las cuales, directamente no se utilizan los conectores, ocasionando que no se hilvane la trama informativa de modo correcto, generando ciertas confusiones en el lector.
- Verosimilitud: Error en algunos datos, ya que actualmente, no existe una "escuela de fútbol infantil de los hermanos Aldao". Dicha institución ha cambiado su nombre por el de "Escuela de Formación Integral de Fútbol Infantil": "La escuela de futbol infantil de los hermanos Aldao, comenzara sus actividades de la temporada 2018".
- Interferencias léxicas: Interferencia diatópica, la palabra "usufructúan" (escrita correctamente) es un verbo utilizado con mayor frecuencia en el ámbito judicial, y en un discurso periodístico, se deben utilizar palabras de uso más frecuente dentro de una sociedad: "los mismos vecinos que la usufructan cuando".

Otro caso que se da, es el de interferencia diafásica como ocurre en este ejemplo: "permitía colectar el agua para encauzarla a través de canales que también se desembancaron para su escurrimiento". "Colectar", es un verbo utilizado en el ámbito económico - financiero para hacer referencia a "recaudar donativos o dinero". "Desembancaron" (escrita correctamente) pertenece al ámbito náutico. Lo mismo sucede con la palabra "arrancan", cuyo verbo es arrancar que significa "sacar una cosa que está metida

o inserta en otra tirando con fuerza de ella hasta que salga de raíz": "El lunes arrancan las actividades".

Otro ejemplo es "La policía departamental actuó en diferentes hechos que ameritaron su presencia, principalmente siniestros viales". Ameritar es "hacer méritos, merecer algo". Se puede interpretar que quiso usar esta palabra como sinónimo de "requirieron".

"Policiales", es un título muy general, ya que la palabra "policial" tiene un significado muy amplio "es utilizado para hacer referencia a aquellas cosas o fenómenos relacionados con cualquier tipo de fuerza policial". Esta palabra, es utilizada al momento de seccionar un diario.

- Falta de sustitución léxica (hipónimos): "El equipo de fútbol femenino entrena en la cancha del Club Ferro, los días lunes, miércoles y viernes a las 16 horas. El año pasado el equipo de fútbol femenino volvió a unirse después de un largo tiempo sin actividad futbolística.
- En todas las muestras se especifica el contexto situacional, pero no se lo da a conocer de forma clara y concreta: "Ayer a la mañana se desarrolló la Segunda Sesión Extraordinaria del Concejo Deliberante, allí se dio lectura al informe enviado por el ejecutivo municipal sobre el fondos".
- Presuposiciones e inferencias: Uso de la frase "la provincia" para referirse al gobierno provincial por parte de los escritores, lo que genera al lector un esfuerzo por interpretar a qué se refiere esta frase, distinto al significado denotativo de la palabra que es "división administrativa territorial que se organizan algunos estados": "no nos sirve de nada ponernos a pelear con la provincia si la rendición de cuenta la tenemos que hacer a los andalgalenses"; "Ayer a la mañana se desarrolló la Segunda Sesión Extraordinaria del Concejo Deliberante".

En lo que respecta a la dimensión pragmática, el análisis permitió observar que:

- **Aserciones y principio de cooperación:** La máxima de cualidad se cumple, ya que la información que se brinda es verdadera; en cambio, la máxima de cantidad, vinculada con la teoría de las “wh”, la pregunta ¿qué sucedió?, en la totalidad de la muestra es respondida, ya que la respuesta a ésta es el hecho principal que se narra o motivo de la noticia. En lo que respecta a ¿cuándo?, en una parte de la muestra, queda explicitado el lugar donde ocurrió el hecho principal, o donde está sucediendo la acción. En el resto de la muestra, este dato está de modo implícito o directamente está ausente, por lo que el lector debe ‘buscarlo’ mediante la interpretación. Otra de las preguntas es ¿dónde? Un dato que está presente en la totalidad de la muestra, sin embargo, en el siguiente ejemplo, el dato está presente, pero debido al uso incorrecto de la preposición ‘del’ no se lo expone explícitamente: “Ayer a la mañana se desarrolló la Segunda Sesión Extraordinaria del Concejo Deliberante, allí”. ¿Quién? En toda la muestra se responde a esta pregunta, es decir que, los protagonistas o quienes intervienen en el suceso, sean personas, instituciones, organizaciones, etcétera, son mencionados. La pregunta ¿Cómo?, en algunas de las noticias policiales está ausente; y por ende un dato imprescindible en este tipo de contenido, es omitido. Por último, los interrogantes ¿Por qué? / ¿Para qué?, son respondidos en la mayoría de las diferentes muestras, excepto las noticias locales de contenido político. Por su parte, la máxima de relación se cumple en la totalidad de la muestra, ya que se brindan los datos más sobresalientes dentro de la sociedad andalgalense. La máxima de modalidad, el modo de decir, es en cierta forma claro y unívoco, ya que se

requiere de la interpretación por parte de los lectores.

- **Discurso referido:** El escritor ha utilizado estos procedimientos para integrar el discurso de otros a su propio texto. La referencia directa, inserta una situación de comunicación en otra, manteniendo la independencia entre ambas, por medio del uso de comillas: “Andrea Mercado, entrenadora de equipo andalgalense, explicó que “el club Ferro nos abrió las puertas de la institución y nosotros decidimos representar al club”. La referencia indirecta, está subordinada al discurso de quien lo cita, es una interpretación del discurso citado y no su mera repetición: “por lo tanto se preverá, dijo el funcionario, todo lo necesario para reasegurarla”; “el jefe comunal dijo que dependerá de la madurez política de la dirigencia para generar de acá en adelante una mayor convocatoria y compromiso.”

5. Inferencias, connotaciones, interpretaciones del lector y datos implícitos en las noticias andalgalenses

Un discurso periodístico, posee niveles y dimensiones que se interrelacionan de una manera compleja, cada característica estructural puede estar enlazada con algún factor cognoscitivo, pragmático, social o cultural, además del textual; ya que el análisis propuesto, considera al discurso de los medios, y por ende a la noticia, como una forma particular de práctica social e institucional: la fabricación de noticias es una práctica institucional definida, principalmente, en términos de las actividades o interacciones de los periodistas en el escenario, o las situaciones en la redacción, las reuniones, las competencias comunicativas y los distintos contextos de recopilación de noticias.

La mayoría de las etapas de la producción periodística incluyen el procesamiento de textos y de conversaciones. Se ha afirmado que los periodistas rara vez son testigos de los acontecimientos como tales, porque obtienen versiones codificadas de estos, a través de informes de testigos oculares, documentación, entrevistas, conferencias de prensa, reuniones, sesiones e inclusive mensajes de otros medios de comunicación; por lo que hay que prestar atención en el modo en que los periodistas utilizan estos múltiples discursos en la escritura de noticias, a qué información de estos textos se alude y cómo se transforma esta información en contenido. Asimismo, es importante analizar el modo en que grandes cantidades de texto fuente y de charla, pueden manipularse y transformarse en una información periodística relativamente breve.

Además de una representación mental de los diferentes textos fuente, los periodistas también construyen un “modelo situacional”, es decir, una estructura de conocimiento episódica (subjetiva) acerca de lo que tratan los textos fuente. La construcción de estos modelos está también alimentada por ideologías y actitudes globales. En otras palabras, el modelo es la representación cognitiva que los comunicadores utilizan para comprender los acontecimientos y las situaciones informativas; y que desean transmitir a los lectores: lo que ocupa un lugar alto en la jerarquía del modelo también aparecerá en un nivel alto en la jerarquía estructural del texto periodístico, en los titulares o en el encabezamiento.

En la muestra analizada se han observado ciertas inferencias, connotaciones, interpretaciones y datos implícitos en las noticias, que el lector debe buscar, hacer y plantearse, influenciando de esta manera, en su pensamiento.

En las noticias de contenido social, el periodista plasma su pensamiento, por lo que el objetivismo deja de estar presente. Por ejemplo, la utilización de determinados adjetivos subjetivos en la dimensión morfológica, deja entrever la

opinión del redactor sobre los hechos sociales que se narran. Asimismo, varios de los datos relevantes están implícitos, dejando espacios en blanco, que el lector debe interpretarlos a su modo, interpretación que muchas veces puede desviarse del punto de llegada.

En lo que respecta a las noticias de contenido político, en éstas, no siempre se cumple con la teoría de las “wh”, debido a que no se responde a la pregunta ¿por qué? / ¿para qué?, como si la noticia sólo estuviera dirigida a un sector en particular y no a los lectores o al público en general que busca interiorizarse e informarse de los acontecimientos más relevantes de la ciudad. En estas noticias, el redactor deja un mensaje implícito, que sólo será rescatado por quienes pertenecen al círculo político contrario del cual se está escribiendo. Por otra parte, en estas noticias, el tipo de discurso referido que se elige, no sólo marca el favoritismo o aceptación que se tiene con el partido político del cual se escribe; sino que también es una manera de influir en el lector, ya que se le ofrece una interpretación como una verdad única y que se debe creer o confiar.

En el caso de las noticias deportivas y policiales, los hechos que ocurren se narran tal cual fueron, sin hacer opiniones o influenciar en el receptor. Sin embargo, en las policiales, se dejan interrogantes cuya respuesta tampoco se podría responder, aunque se apele a la interpretación.

Ahora bien, la producción de noticias en Andalgalá, es una producción con falencias en el nivel microestructural, es decir, en todas las dimensiones que lo componen, algunas en mayor medida que en otras. Estas falencias afectan a todos los niveles, ya que una preposición, por ejemplo, que no corresponde, cambia el significado de un párrafo, ocasionando una mala interpretación y una importante carencia de información.

Algunas de las incorrecciones encontradas, se corrigen con la adquisición de conocimiento más específico de este tipo de discurso, teorías, etcétera; otras, en cambio, se

mejoran con la simple tarea de leer y releer, hacer uso de borradores, correctores textuales para la ortografía y el uso de los signos de puntuación, como los que ya vienen incorporados en un ordenador, como el programa Microsoft Word (en todas sus versiones), o que se pueden consultar vía online como SpanishChecker.com, CorrectorOnline.es, por ejemplo.

Por lo antes mencionado, vale citar a Umberto Eco y a Miguel Ángel Bastenier, quienes dedicaron libros e hicieron importantes aportes hacia el periodismo. Eco, autor de *Apocalípticos e Integrados* (1964), *Número Cero* (2015), entre otras obras, decía que el narrador no debe facilitar interpretaciones de su obra, y debe ser el lector quien, con las herramientas que el redactor le brinda, haga su propias conclusiones y deducciones (Umberto Eco, 1990: 180 - 182).

Bastenier, un reconocido periodista español, que transitó el paso complicado y difícil de la era de la prensa de papel al periodismo digital, planteaba que para redactar una noticia es imprescindible leer porque la única manera de escribir bien es leer mucho. Asimismo, entre sus más recordados y memorables pensamientos está el de agenda propia, mediante el cual planteaba que los periódicos no tendrían futuro si no conseguían temas propios y diferenciados de los competidores, y para ello había que perseguir, investigar, obtener noticias, sin esperar a que cayeran del cielo: Nunca una verdadera noticia se había dado en una rueda de prensa, si no era por accidente. También expresaba que una de las misiones del redactor debe ser hallar una manera, a ser posible original, de contar una historia, a partir de un título y de un primer párrafo para que desde ahí surja el resto del texto (Miguel Ángel Bastenier, 2009: 205).

En este proceso de comunicación, no sólo es el redactor quien tiene un papel importante, sino también el lector quien no debe quedarse con una única mirada de la realidad. Eco expresa que el periodismo es subjetivo, que no hay

verdad absoluta ni ser humano que sea capaz de abarcar la compleja realidad en su totalidad. Entonces, en el momento en el que se decide una agenda del medio, se realiza un primer recorte de la realidad y es lo que el receptor debe tener en cuenta: los periódicos no me dicen qué tengo que pensar. También porque no leo uno solo y estoy abierto a muchas sugerencias. Pero un lector más ingenuo o menos preparado está más influenciado (Umberto Eco, 1990: 178).

En la redacción de una noticia, debe tenerse en cuenta al público, qué quiero decir, cómo lo digo y cuál es el verdadero mensaje que transmito, sin alejarme de la objetividad, por lo que, para escribir una noticia, se debe aprender a informar con calidad, dando a conocer los datos que son relevantes e imprescindibles para el lector.

6. Referencias bibliográficas

- Bastenier, M. Á. (2009). *Cómo se escribe un periódico: el chip colonial y los diarios en América Latina*. Bogotá: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Breaugrande, R. A. y U. Dressler, Wolfgang. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Eco, U. (1990). Capítulo V La Redacción en *Cómo se hace una tesis*. Recuperado de http://www.upv.es/laboluz/master/metodologia/textos/umberto_eco.pdf
- Fernández, P.; Gutiérrez, M. y García Mora, J. (2012). *Periodismo y Teoría de la literatura: Una mirada conjunta*. Revista electrónica de estudios hispanos, Universidad de Valladolid, España.
- Grice, P. (1975). *Lógica y conversación* en Grice, Paul (1989), *Studies in the Wy of Words*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Marro, M. S. y Dellamea, A. B. (2000) *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*. Buenos Aires: Fundación Universidad a distancia "Hernandarias".

- Martínez Rebollo, M. (2012). Unidad 3 “La noticia y su redacción”. Unidad 4 “Las fuentes de información” en *Teoría del Periodismo*. Estado de México: Editorial Red Tercer Milenio.
- Sánchez Lobato, J. (2006). Capítulo VI “Proceso de escritura: Organización y creación textual”. Capítulo VII “Construcción y redacción del texto” en *Saber escribir*. Buenos Aires: Editorial Aguilar.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Editorial Paidós Comunicación.
- Van Dijk, T. A. (1983). *Estructuras textuales de las noticias de prensa*. París: Cuaderno de comunicación y cultura.



Letralia

Revista del Departamento Letras

Historias de mujeres: análisis semiótico de un videoclip

Women's stories: semiotic analysis of a video clip

Milagros Judith Herrera

Mónica Beatriz Vece

Universidad Nacional de Catamarca

Facultad de Humanidades

Páginas 53-62

Letralia. Revista del Departamento Letras.

Año 2021 | N° 5 Volumen 1

ISSN 2545-8515

Septiembre del 2021

Dirección de Publicaciones

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Catamarca

Historias de mujeres: análisis semiótico de un videoclip

Milagros Judith Herrera - milagrosjudith@hotmail.com

Mónica Beatriz Vece - mony.vece@gmail.com

Universidad Nacional de Catamarca – Facultad de Humanidades

TIPO DE ARTÍCULO:

Reflexiones teóricas o metodológicas sobre una temática de la especialidad.

Fecha de recepción: 16.jul.2020

Fecha de aceptación: 15.dic.2020

RESUMEN

Los signos rodean nuestra vida y dan sentido al mundo, por esta razón desde la antigüedad fueron estudiados por filósofos y lingüistas que advirtieron su importancia en el seno de la sociedad. En este sentido, tomamos al signo -especialmente al signo artístico- como una manifestación -creada intencionalmente- que registra la memoria cultural y construye conocimiento de mundo. Algunos textos que circulan en la sociedad actual son signos contruidos a partir de diferentes recursos como la música, la palabra, los colores, las imágenes. Estos son abordados por las teorías de la multimodalidad que analizan -desde la semiótica- la relación entre discurso y sociedad. Desde este punto de vista, nuestra hipótesis se fundamenta en la idea de que el discurso es producto de un contexto social y cultural. Como tal, transmite y responde a las premisas ideológicas que configuran una época. En nuestro trabajo analizaremos un videoclip -texto de la era posmoderna- que articula distintos signos; por lo que se presenta como un sistema semiótico heterogéneo. Nuestro análisis está basado en las propuestas de Debord (1967); Baricco (2007); Rodríguez López (2016); Marafioti, & Bonnin (2018); que responden a los postulados de la teoría de la multimodalidad. Pretendemos demostrar los sentidos que se construyen en el texto a partir de los modos semióticos y que evidencian distintos reclamos de las mujeres en la actualidad. Estos se expresan como una exigencia que embandera la liberación de las imposiciones culturales y el rechazo de la cosificación y la desigualdad.

ABSTRACT

Signs surround our life and give meaning to the world. For this reason, since ancient times they were studied by philosophers and linguists who warned about their importance in society. In this sense, the sign -especially the artistic sign- is considered as a manifestation -intentionally created - that nurtures cultural memory and builds background knowledge. Some texts wandering in modern society are signs built from different resources such as music, words, colors, images. These are approached from multimodality theories that analyze -from semiotics- the relationship between discourse and society. From this point of view, our hypothesis is based on the idea that discourse is the product of a social and cultural context. As such, it conveys and responds to ideological assumptions that constitute an era. In our work, a video clip is analyzed -a text from the postmodern era- that combines different signs. For this reason, it appears like a heterogeneous semiotic system. Our analysis is based on Debord (1967); Baricco (2007); Rodríguez López (2016); Marafioti, & Bonnin's (2018) proposals; approaches in agreement with the postulates of the multimodality theory. We aim at demonstrating the meanings built in the text from semiotic modes; meanings showing different women's claims today. These are expressed as a demand that flags the liberation from cultural impositions and the rejection to objectification and inequality.

1. Introducción

Este artículo presenta el análisis del videoclip “Se quema” desde una perspectiva semiótica, con el fin de reconstruir los sentidos que circulan en este texto -considerado un fenómeno cultural- propio de la posmodernidad. En el apartado “Los signos en el entretejido social y cultural” se realiza un recorrido teórico que detalla los conceptos centrales relacionados con la noción de signo y se aborda la teoría de la Multimodalidad que permite analizar la heterogeneidad del videoclip. A continuación, el apartado “Historias de mujeres en un videoclip” presenta el análisis de “Se quema”. Aquí se describen los distintos signos que circulan en el texto espectacular y se determinan los sentidos que surgen de los modos lingüístico, visual, auditivo y gestual. Estos exponen, por una parte, situaciones vividas por distintas mujeres víctimas -de la opresión, las imposiciones culturales, el desprecio, la cosificación y el desplazamiento- y, por otra parte, la liberación femenina. Las “Palabras finales” retoman los aportes teóricos y el análisis para demostrar que el videoclip es producto de un contexto social y cultural y responde a las ideologías de sujetos que habitan un espacio en una época determinada. De esta forma, se evidencia que discurso, sociedad y cultura están íntimamente relacionados. También se presentan las “Referencias bibliográficas” y, por último, el “Anexo” con algunas imágenes del videoclip.

2. Los signos en el entretejido social y cultural

Desde la Antigüedad, los teóricos advirtieron la presencia de los signos y su funcionamiento en el marco de la vida social. Platón, por ejemplo, hablaba del signo como “lo que reenvía a otra cosa natural o convencionalmente” (Atorresi, 2006: 18); Aristóteles diferenciaba entre *onoma*: signo determinado por convención; *rema*: signo con referencia

personal y *logos*: signo complejo y completo. En el siglo XX, encontramos intentos concretos y explícitos de fundar una ciencia que se ocupe de los signos. En 1932, se conocen los pensamientos de Charles Peirce -escritos años antes- en los que propone a la *Semiótica* como la doctrina de la naturaleza y las variedades de semiosis posible. Este filósofo establece la cooperación de tres elementos: signo, objeto e interpretante. Su modelo triádico concibe al signo como algo que está para alguien en alguna circunstancia o aspecto. En 1916, el lingüista Ferdinand de Saussure postula la *Semiología* como una ciencia que entienda los signos en el seno de la vida social. Para él, el signo es una entidad psíquica binaria compuesta por el significante: imagen acústica, y el significado: imagen mental de un objeto. A lo largo del siglo XX, las corrientes teóricas asumieron al signo no solo como una manifestación lingüística, sino que en este término dieron cabida a los distintos fenómenos culturales: una pieza musical, una prenda de vestir, una novela, un elemento arquitectónico, por ejemplo. A su vez, la semiótica como ciencia de los signos ya constituida permitió también ampliar la noción de texto. Actualmente un texto no es solo lo escrito, cualquier objeto puede ser un texto. En esta línea encontramos los pensamientos de Iouri Lotman y la Escuela de Tartu que trazaron bases sólidas para la semiótica cultural. Lotman (1996) entiende a la cultura como el conjunto de lenguajes particulares que produce textos ininterrumpidamente. Estos lenguajes son descifrados según sistemas de codificación. Los códigos pueden ser dominantes o subordinados; es decir están jerarquizados según el contexto histórico. Por lo tanto, la cultura es un fenómeno social; es un entramado signico que genera un modelo o visión del mundo; es memoria colectiva ya que los signos son portadores de información no genética y se relacionan con la experiencia histórica pasada. Además, la experiencia humana se convierte en cultura de una época cuando es memorizada, registrada en textos y

seleccionada colectivamente. Lotman sostiene que el arte promueve la creación de conocimiento. En este sentido, el objeto artístico produce e incrementa el conocimiento sobre el mundo y ayuda a construir un modelo de realidad. Es un lenguaje de alta densidad semántica, puesto que transmite información conocida y genera nuevos significados. En toda cultura se integra la información nueva y vieja -o almacenada-. Esta última es la que da sentido a lo nuevo y permite reinterpretar lo viejo. Como memoria, entonces, la cultura permite recrear nuevos contenidos.

A fines del siglo XX comienza a ganar interés un nuevo campo disciplinar, la teoría de la Multimodalidad. Este enfoque analiza desde la semiótica los textos que combinan recursos de diversos materiales: palabras, imágenes, gestos, colores, música. En estos la conjugación de múltiples signos es una característica importante, ya que se presentan en nuevos soportes y ponen en funcionamiento nuevos registros significativos. Además, se distribuyen a través de las nuevas tecnologías, lo cual facilita su consumo.

Desde las teorías multimodales, la concepción de discurso es muy amplia. Existe una relación entre discurso y sociedad, pues lo social condiciona al discurso y el discurso revela las normas y convenciones sociales. Entonces, el discurso es producto de un determinado contexto social y cultural. Forma parte de las prácticas elegidas, compartidas, reconocidas y valoradas en una sociedad. Es decir, lo social, lo político, lo económico y lo ideológico influyen en la conformación de los discursos. Por lo tanto, las significancias que surgen de estos discursos no son unívocas y estarán condicionadas social y culturalmente. En la actualidad con el auge de las nuevas tecnologías, la producción y circulación de discursos se ven afectadas por la hipermediación, concepto propuesto por Carlos Scolari (2008), entendido como el “universo de la comunicación digital, cuyas principales características son la multimedialidad, la hipertextualidad, la

interactividad, la reticularidad y la convergencia de medios y lenguajes” (Marafioti & Bonnin, 2018: 388). Scolari se refiere con su concepto a los procesos de intercambio, producción y consumo que se desarrollan en entornos tecnológicos.

El texto multimodal es un artefacto semiótico constituido por una multiplicidad de modos productores de sentido. Los signos son unidades del texto seleccionadas intencionalmente para generar significados. Estos se concretan a través de modos semióticos y medios. Los modos están situados histórica y culturalmente. Según Bill Cope y Mary Kalant (2009) existen seis modos:

El modo escrito (escritura a mano, página impresa, pantalla), el modo oral (habla en directo o grabada), el modo visual (imagen estática o en movimiento, escultura, artesanía), el modo auditivo (música, sonido ambiental, ruidos, alertas), el modo táctil (cinestesia, el contacto físico, las sensaciones de la piel frío/calor, textura, presión) y el modo gestual (movimientos de manos y brazos, expresiones de rostro, movimientos oculares y mirada) (Marafioti & Bonnin, 2018: 392).

Cada uno de estos modos tiene posibilidades comunicativas. Son elegidos y combinados por un sujeto para transmitir un significado según sus intereses particulares, y sus inclinaciones ideológicas, políticas y culturales. La interacción de los modos utilizados dará como resultado el significado. Por otra parte, el medio es el canal por el cual se materializa y transmite la forma discursiva.

En este trabajo, nuestro objeto de análisis será un videoclip, considerado como un texto, fruto de la era posmoderna. Este es un producto del mercado de la música que busca fomentar el consumo. Articula signos de distintas procedencias: códigos del cine, la televisión, la publicidad, el arte, la fotografía, la danza, la moda, entre

otros. En otras palabras, el videoclip es un mecanismo constituido por un sistema de espacios semióticos heterogéneos. En él se conjugan la escritura, la verbalidad, la iconicidad, la imagen fija y en movimiento; además los lenguajes de la cultura: el de la historia, el de la ideología, el de la música. En palabras de Baricco, es un texto espectacular: “una mezcla de fluidez, de velocidad, de síntesis, de técnica que genera una aceleración” (Baricco, 2006: 60).

3. Historias de mujeres en un videoclip

El videoclip que elegimos para analizar se titula “Se quema” y pertenece a las cantantes argentinas Miss Bolivia y Jimena Barón. Fue lanzado el 5 de abril de 2019 en el sitio web *You Tube*. Las artistas participan de la puesta en escena que propone el video como así también otras mujeres referentes de la lucha por los derechos de la mujer en nuestro país: la futbolista Macarena Sánchez y la periodista Luciana Peker.

Nos proponemos analizar el texto para recuperar sentidos. Nos detendremos en el modo escrito a partir de la letra de la canción. Prestaremos atención al modo auditivo y gestual. Indagaremos en el ritmo, la composición, la puesta en escena. Es decir, observaremos cómo se manifiestan los modos en el espacio; el uso del primer plano, del plano de fondo, del centro; la ubicación de los cuerpos en la pantalla; la escenografía; los colores.

El texto escrito presenta una isotopía semántica desde el título “Se quema”, que conforma un trayecto de sentido junto a otros semas. En el estribillo que se repite tres veces, se destacan los siguientes versos: “Se **quema**, se **quema**/y ya no lo van a poder **apagar**”, “Y con este **fuego** le vamo’ a dar/**candela, candela**”, “se **quema**, se **quema**/y mientras se **quema** me pongo a menear”. Desde el análisis del ritmo de la canción y del modo auditivo, destacamos que el estribillo está ejecutado por una voz plural; pues es cantado por un coro de voces femeninas.

Fuera del estribillo, la red de sentido se constituye también con otros versos: “yo te haré **estallar**”, “y ahora venimos con el ritmo que **explota**/con este **fuego** que me **quema** la boca”, “Tamo’ **flama**”, “Hago poesía de las nietas/de todas las brujas que nunca pudiste **quemar**”. Puede observarse la repetición del contenido semántico que alude al *fuego* como lucha apasionada de la primera persona singular identificada con la figura femenina y la primera persona plural que reproduce la voz de un colectivo feminista defensor de los derechos de las mujeres. El significado connotativo de *fuego* se expande hasta hacer *estallar* a un tú, prototipo del machismo, y hacer *explotar* esta corriente ideológica que, entre muchos otros reclamos, busca el empoderamiento de la mujer, la igualdad de condiciones y de beneficios para hombres y mujeres, el respeto hacia la mujer, el rechazo de la violencia. Particularmente nos detendremos en dos versos que ponen en juego la competencia histórica y cultural: “Hago poesía de las nietas/de todas las brujas que nunca pudiste quemar”. La primera persona se dirige a un tú masculino que representa la opresión social y cultural que sufrió la mujer históricamente. Los versos aluden al castigo de la quema en la hoguera al que eran condenadas las mujeres acusadas de herejía desde la Antigüedad. Culturalmente la mujer fue considerada el ser más inclinado hacia el pecado; por lo tanto, era para algunas instituciones - como la iglesia- la que practicaba el culto de lo profano y la brujería. Esto acarrió la persecución y ejecución de muchas mujeres asediadas por la misoginia.

Por otra parte, el yo lírico manifiesta el hartazgo y el rechazo del mandato social que exige una mujer “quieta”, “dócil”, “tranquila”, “discreta”, “fina”, “completa”, “de figura escultural y silueta”. Frente a ese mandato, el yo expresa la necesidad de cambiar el orden impuesto: “ando por otro planeta”, “sube la bragueta, cabrón/porque hoy no traje bragas, traje la escopeta/y te meneo y muevo el culo”, “Me vuelvo una fiera”, “Y ya no nos van a poder callar”, “No podrás pagar/porque

no estoy en venta”. Estos versos se oponen a la cosificación de la mujer y manifiestan una actitud combativa. El significado lingüístico se vincula con el baile y los gestos de las bailarinas en el videoclip. Pues ellas ocupan todo el espacio escenográfico y remarcan un movimiento con sus manos: un puñetazo pega sobre la palma de la otra mano, a modo de lucha. Esto acompañado por los gestos de sus rostros. Además, con el hombro y el movimiento de brazos y manos apuntan y disparan la escopeta mencionada en la canción. Esto puede observarse en la Imagen 1 (Anexo). Por lo tanto, lo lingüístico, los gestos, los movimientos y la ubicación en el espacio escénico se articulan para significar la idea de lucha.

La letra de la canción expresa, también, que la palabra es una herramienta para defender los ideales que se promueven y ya no podrá ser silenciada, ni aprisionada. Lo que se dice se corresponde con el modo auditivo puesto que los versos que marcan la actitud revolucionaria son cantados desde la voz plural del coro y modulados en un tono distinto. Además, el verso “Y ya no nos van a poder callar” es un gancho lírico cantado por la voz principal, Miss Bolivia, que refuerza la idea de lucha desde lo auditivo. Este verso tiene una acentuación y modulación diferente al resto. Por el uso de este recurso, es el sonido que queda rondando en la mente de quien escucha la canción junto a la afirmación “se quema”.

La puesta en escena que presenta el videoclip narra distintas historias que se van interrumpiendo en las imágenes. Es decir, hay un trastocamiento temporal y espacial, puesto que se ofrecen fragmentos que se van completando a medida que avanza el video. Estas historias reconstruyen situaciones vividas por distintas mujeres: ama de casa, operaria de playa, modelo, joven que busca ropa, mujer que busca trabajo, futbolista, madre y una mujer que se muestra desafiante a las normas sociales. La mujer que cumple el rol de ama de casa es representada por la cantante Miss Bolivia. Ella realiza tareas que

tradicionalmente estaban destinadas al género femenino: tiende la cama, cocina, sirve la mesa, atiende al hombre. Es el modelo de mujer que satisface las necesidades primarias del varón. Sin embargo, en el video, este trabajo es desestimado por su pareja, pues él desprecia la comida que ella le sirve. Este momento marca una transición en la historia ya que el rechazo provoca un cambio de actitud en la mujer. Ella abandona el hogar y deja en su lugar un maniquí con vestimenta, peluca y lentes similares a los que usa. Él no advierte su ausencia, lo cual connota que la mujer puede ser reemplazada y no es considerada por él como un ser único e irreplicable. Es interesante cómo la escenografía marca las diferencias entre los personajes: en la escena del almuerzo él está sentado en la mesa, tiene vino, espera ser servido y mientras tanto usa su celular; ella no tiene vino y cumple la tarea de servirlo. El hartazgo de la mujer se evidencia en sus gestos: sus manos y la inclinación de su cuerpo sobre la cocina después de ser despreciada. Este sentimiento se muestra en un primer plano y se corresponde con el primer verso de la canción: “Ya me cansé”.

La operaria de playa es representada por la actriz y cantante Jimena Barón. Esta historia se desarrolla en una estación de servicio. Ella expende el combustible y limpia el vidrio de un auto. Mientras tanto el conductor la mira con lascivia por el espejo retrovisor. Cuando él se quita los lentes de sol para gozar de la observación del cuerpo femenino y ella advierte este comportamiento, se presenta el momento de transición en esta historia. El primer plano y el gesto de la joven revelan el enfado ante la cosificación de la mujer. Con una estrategia para alejar al hombre, ella se apropia del vehículo y deja en su lugar un maniquí vestido con su misma ropa.

Estas dos mujeres que constituyen los personajes principales y las historias centrales del videoclip se comunican, se encuentran y se alejan en el auto. Podemos interpretar que se liberan del mundo doméstico y laboral en los que, por

imposiciones culturales, fueron víctimas del desprecio, de la desigualdad y de la cosificación.

Otras historias se desprenden del texto audiovisual. Una joven, morena y de baja estatura, que participa de un concurso de belleza se diferencia de las otras modelos rubias, delgadas y altas. Estas imágenes representan los estereotipos sobre la concepción del cuerpo de la mujer y el ideal de belleza femenino. La joven es rechazada porque no cumple con el estereotipo de belleza. Aquí no es el hombre quien la rechaza, sino otra mujer. Como puede observarse en la Imagen 2 (Anexo), en esta escenografía es interesante el uso del color; puesto que todo es rosado: el color que culturalmente fue asignado al género femenino. La ropa, las bandas que usan las modelos, las paredes, las telas que decoran el espacio, toda la escenografía es rosada. Este orden monocromático es intencional y quiere evidenciar lo que se espera de la mujer en la vida real; aunque, hoy, ella rompa las estructuras que fueron concebidas en otro contexto social, histórico y cultural. Otra historia evidencia también los estereotipos impuestos. Una joven con cuerpo robusto se mide distintas prendas de vestir, pero no encuentra un talle apropiado. Ella tampoco encaja con el ideal de belleza impuesto culturalmente y es excluida por el mercado de la moda. En cambio, la vendedora sí se adapta al estereotipo -como en la mayoría de los locales comerciales- y a través de sus gestos manifiesta cierto hartazgo ante la obstinación de la joven compradora. Otra mujer que no encaja en el canon masculino es quien busca trabajo y asiste a una entrevista. Ella se arregla para este encuentro. Se pinta el rostro y las uñas de rosado. Pero el empleador no muestra interés en ella ni siquiera por escucharla, pues la interrumpe notablemente. Sin embargo, la actitud del hombre es distinta, complaciente y hasta codiciosa ante la nueva postulante que, por su aspecto físico, su vestimenta y su juventud, se diferencia de la anterior. Estas imágenes muestran a mujeres desplazadas socioculturalmente porque

no cumplen con los modelos impuestos. Ninguna encuentra una solución ante el problema que experimentan. La modelo es rechazada, la compradora no puede obtener lo que busca, la que asiste a la entrevista es desplazada. Ninguna cumple su objetivo y así se convierten en víctimas de un sistema que las excluye. Cabe destacar que este sistema no solo está representado por hombres sino también por otras mujeres.

Además, el videoclip presenta tres situaciones que no llegan a tener un desarrollo narrativo como las historias mencionadas anteriormente, pero registran realidades del mundo femenino. Un grupo de futbolistas que visten el equipo de la selección argentina juega en un potrero inundado. Los primeros planos toman los rostros de las jóvenes que evidencian disconformidad en sus miradas. Se las percibe como abandonadas. Esto está relacionado con el reclamo que hicieron -a principios del año 2019- las jugadoras de fútbol para ser consideradas futbolistas profesionales. Además, la protagonista de estas escenas es Macarena Sánchez, reconocida por su lucha por un fútbol femenino profesional en Argentina. Justamente, días después del estreno del video, el 12 de abril del 2019, se convirtió en la primera futbolista en firmar un contrato profesional en nuestro país. El ambiente que recrea el texto analizado quiere mostrar uno de los reclamos de las jugadoras en la vida real. Consiste en el pedido de espacios apropiados para el entrenamiento; es decir canchas de césped natural, acondicionadas para el trabajo profesional.

Otra situación que se presenta es la de una madre amamantando a su bebé en una plaza. Ella es cubierta con una manta por una policía. La canción explicita este momento en los versos "Ya me cansé.../de que te asuste cuando mostramos las tetas". Este hecho que se presenta desde la ficción también tiene un antecedente real. En julio de 2016, dos mujeres policías intentaron detener a una joven por amamantar a su bebé en una plaza pública de San Isidro, en Bs. As. Esta

escena se muestra siempre en primer plano, la mujer y su bebé se ubican en el centro de la pantalla. Con esta imagen se evidencia la discriminación que sufre la mujer y por ende su hijo/a en el periodo de lactancia. En muchos casos, ella no puede cumplir libremente con este acto natural porque debe enfrentar la censura de la sociedad.

También aparece una mujer que toma un helado golosamente. Con su actitud se muestra desafiante ante el mandato social que exige el pudor y el recato en la mujer. Esta es representada por Luciana Peker, una periodista y escritora especializada en género. Su actitud también tiene una conexión con la realidad, pues en mayo del 2018 presentó su libro *Putita golosa. Por un feminismo del goce*. En la tapa del libro se ve una mujer tomando un helado y tanto esta imagen como las que Peker protagoniza en el video connotan el disfrute y el erotismo que socialmente fueron relegados o vistos negativamente en la mujer. En el texto audiovisual se destacan sus uñas verdes, en concordancia con el color que representa su militancia por la legalización del aborto en nuestro país.

Para finalizar este análisis, destacaremos el uso de los planos como marco del video al principio y al final. Al inicio, el primer plano destaca un lavarropas industrial en funcionamiento con un cartel que indica la cliente del lavadero: Miss Bolivia. Luego se suceden imágenes de distintas manos de mujeres que tienden una cama, se visten, se pintan las uñas de rosado, limpian el vidrio trasero de un auto, sostienen una pelota contra el cuerpo y cocinan. Todas las manos se destacan por el uso del plano detalle. Por otra parte, hacia el final del video el primer plano destaca los rostros y miradas de muchas mujeres en torno a una hoguera. Este recurso tiene la intencionalidad de mostrar a la mujer como un ser íntegro. Entonces observamos que las tomas de la cámara se desplazan desde las manos que representan las labores femeninas -en el inicio del texto- hacia las personas concretas y hacia sus miradas intensas -en el final del texto-. Esto evidencia y resalta

la expresividad, la intimidad y la expectativa de la mujer ante el mundo. El plano que toma al lavarropas deja en claro que la mujer ya no quiere estar relegada a las tareas domésticas. También destacamos que hacia el cierre del texto el plano general, a través de un campo visual amplio, recrea un grupo de mujeres bailando libremente alrededor de una hoguera. Esta imagen cobra gran significado, pues está estrechamente relacionada con el título del texto y la isotopía semántica que se analizó en la letra de la canción. Contrasta especialmente con la alusión a la práctica condenatoria de quemar en la hoguera a la mujer que era considerada bruja. En el texto audiovisual, son las mujeres quienes hacen la hoguera y queman todo lo que funcionó como un aparato opresor y discriminador a lo largo de la historia. Se quema por ejemplo el maniquí, representación del ideal de belleza impuesto. Mientras tanto las mujeres disfrutan, bailan y cantan alrededor del fuego que *ya no podrá ser apagado* como así tampoco la voz de la mujer *ya no podrá ser silenciada*.

4. Palabras finales

A modo de conclusión, subrayamos la concepción de texto como un tejido, un entramado que combina distintos modos: la oralidad, la escritura, las imágenes fijas y en movimiento, la música, la puesta en escena, los planos. Todos estos elementos generan múltiples significados y constituyen al texto como un producto complejo y elaborado intencionalmente. El videoclip analizado es un texto que está al alcance de todos, es consumido masivamente a través de las nuevas tecnologías, se presenta como un producto espectacular propio de la sociedad actual, está conectado con el mundo y con las ideologías. Vale la pena relacionarlo con las palabras de Guy Debord "El espectáculo no canta a los hombres y sus armas, sino a las mercancías y sus pasiones" (Debord, 1967: 16); ya que el videoclip expresa la

pasión de las mujeres por construir un mundo en el que puedan vivir sin sentir la crítica y la exclusión social. “Se quema” condensa en 3’:30” las representaciones que conforman normas, formas de conducta de hombres y mujeres, prácticas del mundo y nuevas ideologías. Sin duda, es producto de esta sociedad. Las condiciones históricas de este momento permitieron su producción y propician su recepción en el seno cultural. La lectura realizada desde la semiótica permite abordar y determinar los sentidos del texto: la mujer manifiesta el hartazgo y el enfado ante las normas que históricamente la rechazaron y la vulneraron; quiere liberarse de los estereotipos, del mundo doméstico y de las imposiciones culturales; ya no acepta el desprecio y la desigualdad; ni quiere seguir siendo víctima de la cosificación. El análisis nos permite afirmar que -frente a los textos multimodales- la lectura ya no es una práctica lineal. El texto que se reproduce desde la pantalla se vuelve más interesante porque conjuga múltiples saberes, cosmovisiones, ideologías. En este sentido, podemos concluir que “Se quema” es un texto -entre muchos otros- que -desde distintos modos- representa las expectativas y las inquietudes de un gran número de mujeres. Es un vehículo de difusión, de defensa y de afirmación de una concepción de mundo y de un reclamo social. En el videoclip, los modos se articulan orquestadamente entre sí para enfatizar que la dominación del hombre y la subordinación de la mujer están llegando a su fin.

5. Referencias bibliográficas

- Atorresi, A. (1996). *Los estudios semióticos*. Buenos Aires: Prociencia-CONICET.
- Barico A. (2007) *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Castro-Gómez, S. (2000). “Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología”. *Revista Iberoamericana*. 66, 193, pp. 737-751. Recuperado de: <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.2000.5813>
- Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. España: La marca editora.
- Rodríguez López, J. (2016). “Audiovisual y semiótica: el videoclip como texto”. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*. 25, 943-958. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/signa.vol25.2016.16949>
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- Marafioti, R. & Bonnin, J. Eds. (2018). *Voces en conflicto. Enunciación y teoría de la argumentación en la audiencia por la ley de medios*. Buenos Aires: UNM Editora.
- Páginas de internet consultadas**
- Anoticiarte, (2018). “Putita golosa. Por un feminismo del goce. El libro de Luciana Peker”. Recuperado de: <https://anoticiarte.com.ar/putita-golosa-por-un-feminismo-del-goce-el-libro-luciana-peker/>
- La Izquierda diario, (2016). “Dos policías intentaron detener a una joven por amamantar a su bebé en una plaza pública”. Recuperado de: <https://www.laizquierdadiario.com/Dos-policias-intentaron-detener-a-una-joven-por-amamantar-a-su-bebe-en-una-plaza-publica>
- Página 12, (2019). “Macarena Sánchez: firmará contrato con San Lorenzo”. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/186790-macarena-sanchez-firmara-contrato-con-san-lorenzo>
- www.escribircanciones.com.ar. “Los ganchos líricos o vocales”. Recuperado de: <https://www.escribircanciones.com.ar/icomoscribircanciones/114-los-ganchos-liricos-o-vocales.html>
- www.youtube.com (2019). “Se quema”. Miss Bolivia y j mena. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WnKn9KRXZJU>

Anexo

6. Imágenes



Imagen 1: articulación de signos que connotan la idea de lucha.



Imagen 2: escenografía en la que se destaca el color rosado.



Letralia

Revista del Departamento Letras

Itinerarios de lectura y escritura de cuentos folclóricos en manuales escolares nacionales de distintos años

Reading itineraries and writing of folkloric tales in national school textbooks of different years

Karina del Valle Tapia
Claudia del Valle Zurita

Universidad Nacional de Catamarca
Facultad de Humanidades

Páginas 63-74

Letralia. Revista del Departamento Letras.

Año 2021 | N° 5 Volumen 1

ISSN 2545-8515

Septiembre del 2021

Dirección de Publicaciones

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Catamarca

Itinerarios de lectura y escritura de cuentos folclóricos en manuales escolares nacionales de distintos años

Karina del Valle Tapia - kdtapia@huma.unca.edu.ar

Claudia del Valle Zurita - cdzurita@huma.unca.edu.ar

Universidad Nacional de Catamarca – Facultad de Humanidades

TIPO DE ARTÍCULO:

Reflexiones teóricas o metodológicas sobre una temática de la especialidad.

Fecha de recepción: 16.jul.2020

Fecha de aceptación: 15.dic.2020

RESUMEN

Este trabajo pretende detectar cómo aparecen las diversas concepciones de lectura y escritura de cuentos folclóricos en algunos manuales escolares de distintas épocas que van desde 1995 a 2017, a partir de un enfoque comparativo y exploratorio, debido a que todo libro de texto está atravesado por diversas ideologías, posiciones epistemológicas y disciplinares (Sardi, 2006: 40). En fin, dilucidaremos, cómo se pensaban las propuestas de análisis en otros contextos históricos, indagaremos sobre las prácticas de lectura y escritura puestas en juego, las consignas, el canon escolar, el espacio destinado de la propuesta de lectura y escritura dentro de todo el manual. Ya que en ellos opera una tradición selectiva, se convierten un instrumento pedagógico que mediatiza el trabajo docente y en el que se sobreimprimen determinadas visiones de mundo que apelan a la formación del alumno.

ABSTRACT

This work tries to detect how the different conceptions of reading and writing of folk tales appear in some school manuals from different times ranging from 1995 to 2017, from a comparative and exploratory approach, since every textbook is crossed by different ideologies, epistemological and disciplinary positions (Sardi, 2006: 40). Finally, we will elucidate how the analysis proposals were thought in other historical contexts; we will investigate the practices of reading and writing put into play, the instructions, the school canon, the intended space of the proposal of reading and writing within the entire Handbook. Since a selective tradition operates in them, they become a pedagogical instrument that mediates teaching work and in which certain worldviews that appeal to student training are overprinted.

1. Introducción

Los cuentos folclóricos a lo largo del tiempo han formado parte de todas las culturas. Fueron transmitidos oralmente desde hace mucho, pero mucho tiempo. De boca en boca las palabras iban tejiendo historias y quienes las escuchaban deseaban oír las reiteradas veces porque había algo que aprender de ellas o, simplemente, porque eran atractivas. Y, principalmente, eran textos que “se narraban a los niños; eran historias para niños” (Aína Maurel, p. 21). Sin embargo, casi nunca se relataban del mismo modo, a veces las personas contaban los relatos procurando ser fieles a las historias ya conocidas y otras incorporaban sus propias vivencias y pensamientos. Así, se conocían diversas versiones de la misma historia en distintos lugares porque se adaptaban a las circunstancias y al contexto en el que eran contadas. Por eso, estos cuentos no tuvieron un solo autor conocido hasta que se recopilaron de forma escrita. Ya en el presente se ha sistematizado el estudio de los cuentos tradicionales. Sin embargo, en el campo de la didáctica de la literatura, cada época ha formalizado esa sistematización de manera diferente.

Por otra parte, las prácticas de lectura de cada época conducen a determinadas relaciones con los materiales escritos y abren espacios para la apropiación de la cultura escrita (Rockwell, 2005: 4). Es por ello que, confrontar cómo se pensaban las propuestas de análisis literario de los relatos taxonómicamente denominados *cuentos tradicionales*, en diferentes momentos, dentro del lapso histórico de veintidós años, en Argentina, nos da la posibilidad de visualizar múltiples saberes literarios vinculados entre sí, así como también ideologías, políticas y necesidades de la época, que constituirán *itinerarios de lectura y escritura* propuestos en cada manual que

impactaron en la formación del alumno, debido a su recorrido particular y específico.

2. Desarrollo de la reflexión

2.1. En un tiempo no muy lejano...

La indagación bibliográfica de los manuales de enseñanza de lengua y literatura de 7^{mo} grado de nivel primario o 1^{er} año de nivel secundario¹ se realizó entre ediciones de los años 1995 y 2017, debido a que encontramos en ellas diferencias valiosas y notables. En ella advertimos que la enseñanza de los cuentos folclóricos a largo de 22 años se pensó diferente en cada momento histórico y no siempre han tenido un lugar preponderante en los manuales. Inclusive la misma literatura ha sido dejada de lado en comparación con el espacio destinado a la enseñanza de la lengua.

Debemos tener en cuenta que, según la doctora Sardi, los manuales

son producto de una selección determinada; es decir, en el libro de texto se representa un punto de vista en cuanto a la selección de información, la organización secuencial y el énfasis que se pone en cada uno de los temas que presentan” (2006: 39).

Es por ello que, la enseñanza difiere en cada momento histórico y pensar cómo se gestó y partir de allí, qué fue modificándose a largo de más de veinte años, será lo prioritario para este corpus:

- *Lengua 1* de María Zerbi de Troisi, Editorial Kapelusz, Serie Horizonte, año de publicación 1995.
- *Lengua y literatura - prácticas del lenguaje* de Fernando Avendaño, Graciela I. Ballanti y Alicia Norma Incarnato, publicado por Editorial Santillana en 2009.

que 1er año corresponde a la distribución de la Nueva Escuela Secundaria (NES) a partir de 2005. En ambos casos, los alumnos tienen una edad cronológica de 11 y 12 años.

¹ Esto obedece a cambios en el sistema educativo nacional, que se materializó en una diferente distribución de la grilla educativa. 7^{mo} grado correspondía al 1er año del 3er. Ciclo de Educación General Básica (EGB3), en el año 1995. Mientras

- *Lengua y literatura I. Prácticas del lenguaje* de Silvina Marsimian, Stella Maris Cochetti, Nina Jäger, Marcos Alfonso y Mónica Jurjevic, publicado por SM en 2017.

2.2. Allá por 1995

Respecto del primer manual, el más alejado en el tiempo, el contexto en el que aparece el estudio del *cuento* es en el Módulo 6 de la “Primera parte” del libro, titulado “Texturas literarias I: género narrativo”. A esta fracción le siguen dos módulos con los títulos “Texturas literarias II: género lírico” y “Texturas literarias III: género dramático”. En cuanto a la distribución de los módulos, al de referencia le precedieron cinco temas de estudio como la *situación comunicativa* y distintos *tipos de textos*. A su vez, la “Segunda parte” de este manual está dedicado a la *normativa de la lengua española* a lo largo de siete módulos. Vale decir, que dentro de la totalidad de los quince (15) módulos del libro de texto, sólo tres (3) están dedicados al estudio de la literatura, y todos los demás a lingüística y normativa de la lengua.

En el estudio del género literario narrativo, presenta para la lectura el cuento titulado “Sueño infinito de Pao Yu”, del autor japonés Tsao Hsue-Kin.

En cuanto a las actividades del proceso de lectura, para el segmento de prelectura propone las siguientes actividades:

“Nos reunimos en grupos, cada uno de nosotros relata un sueño que realmente tuvo y que lo haya impresionado; el *sueño* más interesante se escribe y se toma nota del nombre del *soñador*, se lee a los otros el sueño escrito en cada grupo. Leer el siguiente texto” (Zerbi de Troisi, 1995: 46).

Donde percibimos que las propuestas son modélicas y meritocráticas ya que pone en comparación la escritura improvisada y grupal de un relato de un conjunto de

pares estudiantes de alrededor de 12 años con la escritura creativa entrenada de un escritor profesional, reconocido, además de la oralización de los sueños entre los jóvenes, que se ven forzados luego, a elegir uno como el mejor, cuyo relato será registrado con nombre propio, quedando todos los demás en el olvido, por no ser tan interesantes. Se juega la oposición *escribiente/escritor* que el historiador Antonio Gómez Catillo rescata de Roland Barthes (1960), donde se concibe a los escribientes en tanto “personas que no son profesionales del escribir... sino gentes que se aproximan al mundo de lo escrito por otras razones” (Castillo Gómez, A., 2002: 25), en este caso escolares y de aprobación en lo pedagógico.

En cuanto a las consignas de lectura dice: “una vez leído el texto, lo comparamos con el anterior, escrito por cada grupo, y sacamos conclusiones”, donde de alguna manera se continúa con la perversidad de comparar la escritura improvisada de un grupo de estudiantes preadolescentes con la de un escritor creativo profesional. También se persigue distinguir entre escritura ficcional y escritura real: “Es decir, los que tienen *referente real* y las *ficciones*” (Zerbi de Troisi, 1995: 48), ya que en la escritura/lectura de los estudiantes se pone en juego su experiencia vivida-sentida, mientras que la construcción del escritor Tsao Hsue - Kin corresponde al campo de la ficción. Sin embargo, el mundo onírico es bastante ficticio, ya que en la escritura/lectura de los estudiantes se pone en juego su experiencia vivida-sentida, mientras que la construcción del escritor Tsao Hsue - Kin corresponde al campo de la ficción. Por lo que, si no se aclaran y caracterizan adecuadamente los conceptos de ficción y veracidad, entendemos que la lógica de la clase puede ser muy confusa para los alumnos en formación.

Con respecto a la consigna posterior de producción escrita, se propone: “contar un cuento que se parezca a una crónica deportiva, cuyos personajes tengan nombres históricos como éstos: Napoleón

Juana de Arco, Pericles, Nerón, Calígula, Julio César, otros” (Zerbi de Troisi, 1995: 49). Esto da cuenta de una actitud enciclopedista en la formación de los jóvenes alumnos, donde prevalece la concepción clásica de aprendizaje, ya que los nombres propuestos como personajes corresponden al recorrido histórico de occidente, y para escribir sobre ellos deben haber estudiado antes sobre ellos, o deberán estudiar en este momento para poder producir el cuento. Además, ningún personaje propuesto es nacional o latinoamericano, evidenciando un recorte ideológico que da preponderancia a los héroes clásicos europeos. Sumado a esto, se profundiza la confusión entre ficción y realidad al solicitar a los alumnos escribir un cuento (ficción) que se parezca a las crónicas deportivas (realidad), sobre personajes de la historia fáctica occidental (realidad), con una mezcla extraña y compleja –al mismo tiempo– entre la actuación de estas personas en la historia de occidente y el deporte. A esto además se agrega una *nota a pie de página* que dice: “Es conveniente leer crónicas deportivas antes de escribir el cuento” (p. 49). Vale decir, que la escritura no estará motivada por el cuento que ya leyeron en clase, ni por los que ya crearon en el momento de prelectura, sino que demanda de los jóvenes otras lecturas de crónicas periodísticas, así como la asimilación del concepto crónica en el terreno periodístico. Con este abanico de actividades por hacer o sin terminar pero que ya promueve la realización de otras nuevas, la escritura debe haber distado mucho del placer de la creación para los estudiantes de 1995, ya que la tarea se complejiza innecesariamente, sin un sentido concreto, y aleja a los alumnos del tema de la narrativa literaria en general y del cuento tradicional en particular, los confunde y, seguramente, habrá provocado rechazo, disgusto y angustia a los educandos.

2.3. Año 2009

Por su parte, en la exploración del manual *Lengua y literatura – prácticas del*

lenguaje de Avendaño, Ballanti e Incarnato publicado por Editorial Santillana en 2009 observamos que el mismo está dividido en tres secciones, la primera de la cual dedica nueve (9) módulos a “La literatura y otros discursos”, mientras que la segunda se avoca al estudio del “Gramática, normativa y ortografía” y la tercera a “Técnicas de trabajo”. Asimismo, el manual presenta una “Antología literaria” con diversidad de textos narrativos, líricos y uno teatral. A su vez, el libro de texto un índice al principio de cada sección. En el caso de la primera sección, esta se subdivide en nueve (9) apartados, de las cuales el tercero se titula “Cuentos de todos los tiempos”.

La entrada a esta sección presenta un Plan de trabajo, que incluye las acciones pedagógicas de “Leer e interpretar un cuento tradicional y analizar sus características. Reconocer la progresión de las acciones principales o núcleos narrativos. Formar palabras por sufijación. Identificar los elementos persuasivos de un folleto publicitario. Escribir una nueva versión de la historia” (Avendaño *et al.*, 2009: 33), donde se combinan la propuesta de actividades de lectura y de escritura; sin embargo, no se mantiene el eje centrado estrictamente en lo literario, sino que también se empleará el texto literario como disparador para el estudio lingüístico lexicográfico (sufijos) y tipos de textos (el folleto publicitario). Por otro lado, antes de acceder a la lectura del texto literario se proponen actividades de prelectura con un título que invita al lector/alumno con un discurso planteado en voseo, es decir que propone una relación dialógica horizontal entre el docente y el alumno:

Empezamos por hablar: ¿Cómo es el lugar en el que transcurre la historia? ¿En qué época pensás que suceden los hechos? ¿Cómo es el protagonista? ¿Qué creés que le ocurrirá? ¿Por qué este capítulo se llamará ‘Cuentos de todos los tiempos’? (*ibidem*)

Donde para dar respuestas, los estudiantes necesitarán recurrir a las imágenes que acompañan el relato caracterizadas por figuras humanas vestidas y contextualizadas al estilo de los dibujos tradicionales egipcios.

A continuación, se presenta el texto “Historia del zapatero remendón”, de Liliana Cinetto, que versiona uno de los relatos de *Las mil y una noches*. A su vez se presenta un glosario que acompaña el cuento con la definición de palabras como *babuchas, zoco, síndico y visir*.

Luego del texto se presentan las actividades de lectura consistentes en preguntas de comprensión lectora sobre el protagonista y demás personajes, el orden del relato y el vocabulario. Asimismo, se formulan interrogantes sobre la interpretación acerca de la enseñanza que deja el relato, más la solicitud de confección de ejemplos. Después, se presentan las actividades de poslectura consistente en la re-escritura de la versión del principio del relato por parte de cada alumno, describiendo la situación inicial con imágenes sensoriales.

Es decir, la lectura sigue el *proceso de lectura* con sus apartados de *prelectura, lectura* propiamente dicha y *poslectura*; en este último se incluye la actividad de producción personal, destacando y fortaleciendo las habilidades y conocimientos de los alumnos con respecto al propio objeto de estudio literario en análisis y despertando la posibilidad de creatividad y observación sobre el aspecto sensorial humano.

A continuación, se proponen actividades de sufijación y se teoriza acerca del cuento tradicional y del folleto turístico, presentando un modelo que promociona Egipto tanto en el código lingüístico como no lingüístico. Aquí se proponen nuevas actividades de lectura y escritura en torno a este tipo textual.

Seguidamente, el apartado “Cuentos de todos los tiempos” propone “Más lecturas” con el cuento tradicional “El traje nuevo del emperador”, cuyas actividades de lectura se centran en la descripción del personaje con

expresiones del propio cuento, las acciones de los estafadores, el despejamiento del conflicto del texto y la interpretación sobre las modalidades del querer y el deber hacer de los personajes, es decir, el lectura sigue al modelo actancial greimasiano, por lo que tiene sustento teórico analítico, aunque no se trabaje con las denominaciones técnicas con los alumnos del 7mo. Grado o del 1er. Año.

Finalmente, este apartado propone un ejercicio de reescritura del cuento tradicional “Caperucita roja” presentando actividades de “Un plan para escribir”, entre las que se incluyen los pasos de *redacción de un borrador, revisión y socialización*.

En definitiva, advertimos que la propuesta de actividades pedagógicas en torno a la lectura y la escritura en el año 2009 en Argentina considera a la lectura y la escritura como procesos, introducen elementos analíticos según modelos de desmontaje del sentido de prestigio en el área de la crítica literaria, propenden a la interpretación y no sólo a la comprensión o reconocimiento del cuento tradicional. Asimismo, las secuencias de estudio están ordenadas y manifiestan un sentido de progresiva profundización; tienen como eje al texto literario propuesto y dialogan de manera horizontal con los alumnos, promoviendo su desinhibición escrituraria; no lo deja en evidencia al estudiante, lo acompaña y promueve que todos los compañeros sean lectores y escritores.

En comparación con el *manual* de 1995 observado en párrafos más arriba, la propuesta de 2009 combina adecuadamente la teoría del cuento tradicional con la práctica, al tiempo que se manifiesta inclusiva e igualitaria y promotora del desarrollo de habilidades en torno a lo literario y el disfrute con el objeto literario. De todos modos, aún pervive el trabajo de lo lingüístico a partir de un texto literario que allí funciona como disparador.

2.4. Ya en 2017...

Y respecto del último libro propuesto para esta reflexión comparativa, tenemos que decir que el mismo es de la editorial SM, del año 2017.

La propuesta, desde un enfoque comunicativo, muestra una apertura mayor al modo en el que los alumnos se acercan a los relatos, esto es, haciendo hincapié en la oralidad propia del texto, de un modo vivencial, paulatino y exploratorio.

La unidad del libro “Los cuentos folclóricos” está ubicada al inicio del manual, y comienza con un planteo informal dirigido en 2^{da} persona hacia el alumno a partir de una imagen de gente en torno a un fogón y un cantante: “¿Alguna vez escuchaste a alguien improvisar la letra de una canción? ... ¿Qué hacen las personas de esta imagen?” (Marsimian, *et al.*, 2017: 7). Es decir, en la disposición de la unidad de literatura dentro del manual indica el alto grado de importancia que se le da al registro creativo con la palabra; sumado a esto, al tiempo que se abre el libro se abre un diálogo con el alumno, lo cual no es menor, ya que ideológicamente el libro de texto evidencia horizontalidad comunicativa con los estudiantes desde el inicio de la relación pedagógica de enseñanza/aprendizaje.

A continuación, se presentan pautas para la resolución de actividades de prelectura que giran en torno a *las dimensiones del cuento folclórico*.

Luego los textos seleccionados para la lectura son “¡Hablando se entiende la gente!”, un cuento folclórico de la Argentina (versión de Beatriz Actis), y “El problema de Murat”, un cuento popular turco.

Seguidamente, se descubren actividades de post lectura para los relatos presentados. Las mismas giran en torno a la oralidad, el narrador, las acciones, las secuencias narrativas y los personajes.

Se destaca el apartado de producción oral denominado “Taller de comunicación: Contadores de historias: la

comunicación”, ya que a partir del reconocimiento de la situación comunicativa se proponen unos “Consejos para contar un cuento”, como por ejemplo: “Prepará una oración de impacto para el comienzo. Procurá que llame la atención y que despierte el interés en tu auditorio.”

Después de estos consejos, sigue la idea de organización del texto que llegará al público con acciones como “Planificá” donde se exponen más “Sugerencias para ser un buen narrador oral” y finalmente en el apartado “Contá tu cuento”, se recomienda “Al narrar en público, tené en cuenta...”. Es decir que estas recomendaciones de oralidad tienen un sustento teórico propio de la organización del ethos discursivo argumentativo, aunque no se dé a los estudiantes la denominación técnica clásica.

La actividad de escritura creativa se cierra con el siguiente pedido: “Con la ayuda de tu docente, filmen la actividad. Luego, obsérvenla y comenten cómo pueden mejorar las narraciones”. Lo que pone de relieve el trabajo en conjunto entre docente y alumnos, así como el rol del profesor como mediador y facilitador del saber. El educador tiene que estar atento a la presentación de cada alumno para poder realizarle observaciones constructivas con el objetivo de mejorar la capacidad de exposición ante un público.

En el desarrollo de esta primera unidad también se cuentan los siguientes contenidos: el texto, las oraciones y los párrafos, y los signos de puntuación. Su estudio también girará en torno a aspectos teóricos vinculados con el cuento folclórico, y los factores ambientales del estudio. Es decir que, en este caso, también los estudios sobre puntuación y gramática textual parten del análisis del eje central que es el relato folclórico. De hecho, en cada apartado del manual prevalece la comunión entre contenidos de lengua y literatura.

2.5. Resultados de la comparación

Una vez realizada la descripción de los tres manuales de estudio que conforman el corpus de análisis de la presente reflexión, comprobamos que ha habido una evolución en el registro de propuestas pedagógicas para estudiantes de 12 años en torno al objeto de estudio *cuento folclórico*.

Observamos que en los libros de texto que se centran en estudios lingüísticos y literarios en un lapso relativamente corto de veintidós años en Argentina, se han promovido cambios que se sustentan en posicionamientos teóricos y pedagógicos diferentes.

Se evidencia un deslizamiento paulatino desde una propuesta tradicionalista, con presencia desmesurada del autor empírico por sobre la realidad de los jóvenes estudiantes -donde lo literario es solo un disparador para el estudio estructuralista de la normativa lingüística- hacia la aplicación de un modelo de proceso de lectura y proceso de escritura, donde el encuentro de los alumnos con el objeto literario es más enriquecedor y placentero, y por ende donde el factor humano es preponderante en la comunicación didáctica.

Asimismo, observamos que la presentación técnica y didáctica del material de estudio literario en los libros de texto analizados llevan consigo un componente ideológico tanto dentro del campo de estudios literarios como de la didáctica de la literatura. Esto ocurre porque “en ellos opera una tradición selectiva (...), se convierten en instrumento pedagógico que mediatiza el trabajo docente y en el que se sobreimprimen determinadas visiones de mundo que apelan a la formación del alumno” (Sardi, 2006: 40), organizando la mirada pedagógica en las aulas. Vemos que en el último de los objetos analizados esa mirada, esa visión del mundo, es más armónica y resulta una experiencia de lectura que promueve la interpretación profunda, el autoconocimiento, inclusive de todo aquello que no se dice por temor

o por vergüenza, así como el conocimiento del otro.

Esto lleva a los lectores de literatura a la empatía con el otro –docente o alumno– que también vive esa experiencia sensible que enriquece y dignifica su cualidad de ser humano, y que se puede evidenciar tanto en la oralidad como en la escritura. Es decir, la lectura pasa a formar parte de la experiencia más vital e íntima del lector, que luego se pone en juego en la producción oral o escrita. Así lo manifiesta la antropóloga Michèle Petit (2015) cuando sostiene:

Desde la más tierna edad un niño no recibe un texto pasivamente, sino que lo transforma, lo incorpora, lo integra a sus juegos, a sus pequeñas puestas en escena. Y a lo largo de la vida, de manera discreta o secreta, un trabajo psíquico acompaña esta práctica, los lectores escriben su propia geografía y su propia historia entre las líneas leídas.

(Petit, M., 2015: 55-56)

A su vez, en cuanto al canon trabajado, Pedro Barcia refiere que el canon “es un constructo, obra de un hombre con alguna forma de autoridad, o de un grupo, corporación o institución con poder de proyección intelectual y cultural” (Barcia, 1999: 37). Lo que nos lleva a pensar que en principio el docente puede estar condicionado por las editoriales de mayor circulación en las aulas, pero a su vez él mismo puede también imponer su propio corpus literario de acuerdo con lo que les dará a leer a los alumnos. Es por ello que también según Barcia:

“nunca, en una cultura o en un país, hay un solo canon vigente, sino la convivencia de varios, manifiestos o tácitos, pero operantes: un canon oficial, otro pedagógico, otro marginal, etc. El canon es un producto amasado con selecciones y desprecios, con olvidos y memorias.”

(*Ibidem*)

En este sentido, si nos referimos al canon literario propuesto por las editoriales analizadas, ya desde el 2009, con lo realizado por Avendaño, Ballanti e Incarnato, observamos una tendencia a trabajar con versiones de escritores nacionales realizadas sobre los cuentos tradiciones.

En definitiva, esta revisión a través de los manuales acerca de los diversos modos de enseñanza y apropiación de conocimientos literarios en distintas épocas en Argentina, “permite la reconstrucción de una determinada identidad estructurada con ciertos valores, conocimientos, costumbres y hábitos” (Sardi, 2016; 39).

3. Conclusiones

Las fuentes utilizadas para este trabajo fueron manuales de Lengua destinados a alumnos de 7mo grado o 1er año, según el sistema educativo en que hayan intervenido con la edad de 11 y 12 años. Dichos libros de texto fueron publicados en los años 1995, 2009 y 2017, y nuestro interés estuvo centrado en las diferentes concepciones de lectura y escritura de los cuentos tradicionales o folclóricos que se evidenciaron a partir del análisis.

Luego del estudio realizado, observamos una evolución acerca de las diversas concepciones de enseñanza de la literatura durante los últimos veintidós años. Destacamos como positivo de la propuesta del libro de 1995, que procuraba propiciar la exploración del mundo onírico de los jóvenes, así como también, darles a conocer literatos pertenecientes a otra cultura. Por otro lado, los libros de los años posteriores ya entienden a la *lectura como un proceso* y contemplan la *escritura creativa*, teniendo en cuenta también la influencia del canon literario actual, dado a partir de la inclusión de escritoras y escritores argentinos contemporáneos. Y, en relación con las actividades propuestas en ellos, vemos que se siguen combinando ejercitaciones propias del área Lengua

con la de Literatura. No obstante, hay un progreso manifiesto en las propuestas didácticas concernientes a la lectura comprensiva y a su resignificación posterior, evidenciado en las consignas que promueven el desarrollo de la imaginación para producir nuevas versiones de los cuentos tradicionales o folclóricos presentados.

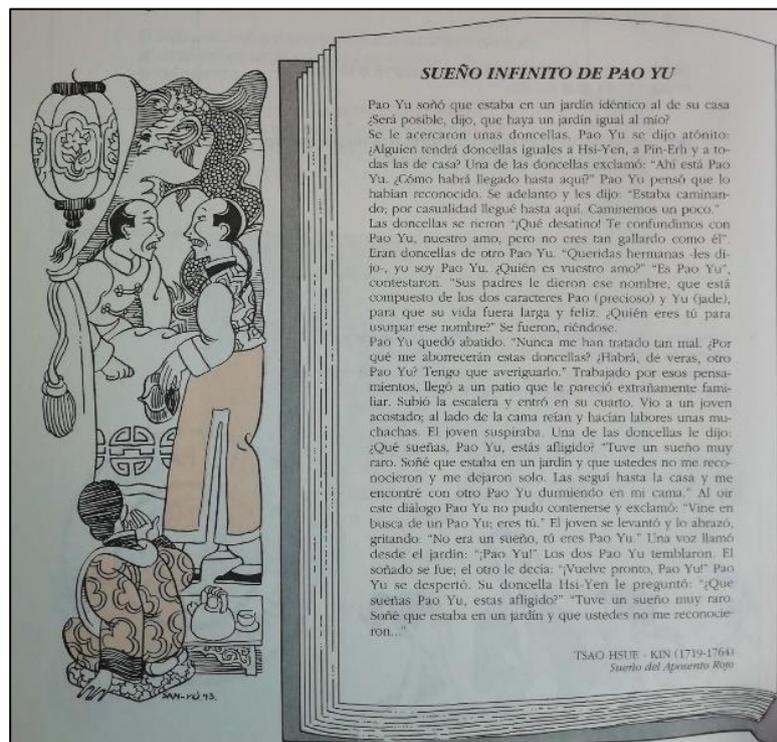
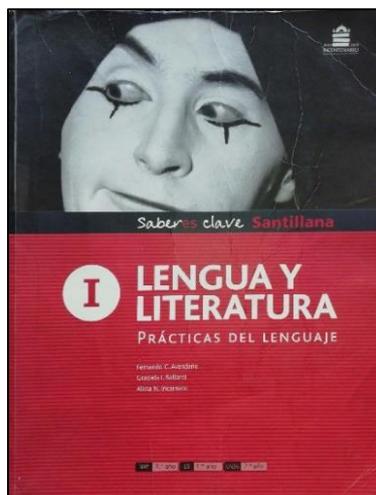
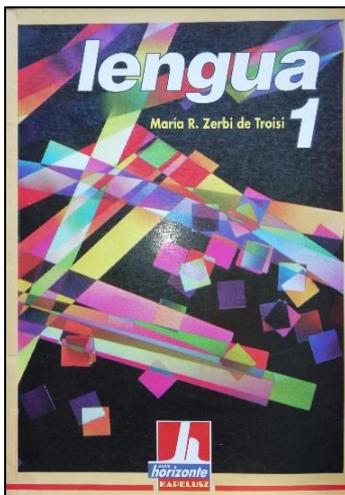
El habernos referido a las prácticas de la lectura y la escritura de cuentos tradicionales llevadas al aula a través de la guía de estos manuales implica, necesariamente, una reconstrucción de la historia cultural de nuestra comunidad educativa, dado que al mirar hacia atrás nos damos cuenta de que hubo grandes transformaciones: desde los modos de apropiación y circulación de la lectura y la escritura, hasta el empleo de un lenguaje coloquial e informal que manifiesta una mayor cercanía con las nuevas generaciones, que incluye políticas lingüísticas que prestan especial atención a cada contexto social, cultural e histórico. Y a su vez, podemos revalorizar este texto literario tan valioso, portador de experiencias, creencias, valores y enseñanzas de las diferentes culturas que lo originan.

4. Referencias bibliográficas

- Aína Maurel, Pablo (2012) *Teorías sobre el cuento folclórico: Historia e interpretación*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico». <https://ifc.dpz.es/publicaciones/ebo/oks/id/3198>
- Avendaño, F.; Ballanti, G. I. & Incarnato, A. N. (2009). *Lengua y literatura – prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.
- Barcia, P. L. (1999). “El canon literario argentino según Borges”. *Revista de Literaturas Modernas*, N° 29. Mendoza, Argentina, ISSN 0556-6134.
- Castillo Gómez, A. (2002). *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*. Gijón-España: Ediciones Trea. Cap. 1.
- Marsimian, S.; Cochetti, S. M.; Jäger, N.; Alfonzo, M. & Jurjevic, M. (2017). *Lengua y literatura I Savia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SM.

- Petit, M. (2015). "¿Para qué sirve leer?" en *Leer el mundo*. Estado de México: FCE.
- Rockwell, E. (2005). "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. Cap. 2.
- Zerbi De Troisi, M. (1995). *Lengua 1*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, Serie Horizonte.

5. Anexo: Imágenes



Itinerarios de lectura y escritura de cuentos folclóricos en manuales escolares nacionales de distintos años

EL DISCURSO LITERARIO

Los cuentos tradicionales

Muchos cuentos (como la versión original de "Historia del zapatero remendón") fueron creados en tiempos remotos y se han ido transmitiendo **oralmente**. Estas narraciones, al igual que las leyendas (que tratan sobre el origen de algún elemento de la naturaleza) y los mitos (que tratan sobre las hazañas de dioses y héroes), pertenecen a la **tradición cultural de los pueblos**.

Los **personajes** que protagonizan los cuentos tradicionales suelen ser bastante esquemáticos y con frecuencia representan algún valor, algún vicio y alguna actitud: la bondad, la violencia, la astucia... Por este motivo, se los describe de una manera breve, directa y sencilla. Incluso, a veces se omite su nombre o cualquier otro rasgo que los individualice y solo se identifican por su condición, el cargo que ocupan, el oficio que desempeñan o sus cualidades.

En cuanto a los **conflictos**, en este tipo de cuentos se producen, por lo general, de tres maneras: entre personajes (que desean lo mismo para sí o que quieren cosas opuestas); entre un personaje y su situación (por ejemplo, la pobreza); entre el querer y el deber (un personaje desea algo pero no puede obtenerlo porque no debe hacerlo).

Clases de conflictos

Externos		Internos	
Personaje ↔ Personaje	Personaje ↔ Situación	Querer ↔ Deber	

Tipos de cuentos tradicionales

A pesar de su enorme variedad, se pueden destacar dos tipos de cuentos tradicionales.

- Los **cuentos tradicionales maravillosos** presentan hechos fantásticos en los que con frecuencia interviene la magia o alguna fuerza sobrenatural. Entre sus personajes hay brujas, hadas, princesas encantadas... Su finalidad es entretener al lector. Por ejemplo: "Había una vez un rey y una reina que estaban muy afligidos porque no tenían hijos. Al fin, sin embargo, la reina quedó encinta y dio a luz una hermosa niña. Cuando nació, los reyes eligieron como madrastra de la princesa a todas las hadas de la región..."
- Los **cuentos tradicionales realistas** narran hechos y anécdotas de la vida cotidiana protagonizados por personajes extraídos de la realidad. Su finalidad es entretener al lector, aunque también dejar una enseñanza. "Había una vez una mujer que un día fue al mercado con una olla de miel en la cabeza. Mientras iba por el camino, empezó a pensar que vendería la miel y que, con lo que le dieran, compraría una partida de huevos, de los cuales nacerían gallinas, y que con el dinero que le dieran por las gallinas compraría ovejas, y así fue comprando y vendiendo siempre con ganancias. Y pensando en esto, tropezó, la olla cayó al suelo y se rompió en mil pedruzcos."

ACTIVIDADES

1. Dicit a qual clase pertenece el cuento tradicional que leiste en este capítulo. Fundamenta tu respuesta.
2. Respondí:
 - a) ¿Qué valores encarna el personaje de Manú?
 - b) ¿Qué tipos de conflicto se presentan en ese cuento?
3. Transformá en tu carpeta el ejemplo de cuento tradicional realista que está arriba en maravilloso. Podés agregar todos los elementos que necesites y... ¡hasta cambiar el final!

(Avendaño et al., 2009: 38)

Una nueva versión de un cuento conocido

Todos conocemos una gran cantidad de cuentos tradicionales: "Caperucita", "La bella durmiente", "Blancanieves", "Pedro y el lobo"... En ocasiones, la literatura y el cine han tomado estos cuentos como punto de partida para crear nuevas versiones muy distintas de la original.

En la literatura contemporánea, existen numerosas versiones de "Caperucita", entre ellas la de *El cuentista*, de Saki; *Caperucita Roja II*, de Esteban Valentini y *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge*, de Luis María Pescetti. En cuanto al cine, la película *Sirix* es solo un ejemplo. Las nuevas versiones pueden seguir técnicas tan diferentes como variar la época del cuento, presentar un desenlace distinto del original o hacer una burla (o parodia) de los personajes y de las situaciones habituales en estos cuentos, como ocurre en *Sirix*.

Te proponemos a continuación que imites alguno de esos procedimientos y escribas tu versión de un cuento tradicional.

Un plan para escribir

1. Elegí un cuento tradicional y decidí qué tipo de versión querés hacer.
2. Inventá un nuevo lugar para la acción.
3. Convertí a los personajes del cuento en personas actuales.
4. Hacé que los personajes dialoguen tal y como hablaban normalmente.
5. Redactá el borrador del cuento teniendo en cuenta las consecuencias que suponen para la historia los cambios que introdujiste.
6. Revisá tu versión, pasala en limpio e ilustrala.
7. Compartí con tus compañeros la historia que creaste.

Por ejemplo:

- "Caperucita roja". Versión paródica (ella engañará al lobo).
- Una ciudad moderna.
- Caperucita es una famosa repostera.
- ¿Vivís por acá?
- No, no tengo esa suerte.

Planificar tu historia teniendo en cuenta los núcleos narrativos es una estrategia que puede ayudarte.

Tené en cuenta que los personajes sean actuales pero reconocibles. Si no, no se entenderá la parodia.

(Avendaño et al., 2009: 43)

Las dimensiones del cuento folclórico

El cuento folclórico o popular es una forma narrativa, ficcional y breve, que se distingue por su carácter anónimo y su relación con la oralidad. En cuanto a su dimensión oral, esta no implica solo una verbalidad. También incluye una práctica donde son muy importantes los gestos y las posturas corporales, así como todo lo referido a la organización del espacio en el que tiene lugar la situación comunicativa. Por otra parte, en cuanto a la anonimidad, la ausencia de un autor conocido hace que el origen de estos cuentos se pierda en los albores de los tiempos.

José R. Valles Calatrava, *Teoría de la narrativa: una perspectiva sistémica*, Iberoamericana, 2008 (fragmento adaptado).

Compartí tu opinión

1. ¿Cuál es el sentido de las siguientes frases? Intentá explicarlo con tus palabras. Si lo necesitás, repasá el contexto de cada una.
 - a. "... solo hace falta saber que existe y parar la oreja".
 - b. "... se pierde en los albores de los tiempos".
 - c. "... Cada tanto, y porque sí".
2. ¿Alguna vez sentiste "el gusto de narrar"? Por ejemplo, ¿te gusta contarles chistes a tus amigos? ¿Por qué?
3. Al contar una historia oralmente y decir lo que dice un personaje, ¿cómo ayudarían la gestualidad y la organización del espacio? ¿Cambiarías el tono y el volumen de tu voz durante estas partes del relato? ¿Por qué?

(Marsimian et al., 2017: 8)

CONSEJOS PARA CONTAR UN CUENTO



-  1. Repasá las características que conocés sobre el cuento en general y luego con el que vas a contar. Leelo y destacá las partes más importantes.
-  2. Prepará una oración de impacto para el comienzo. Procurá que llame la atención y que despierte el interés de tu auditorio.
-  3. Controlá tu velocidad. Vocalizá bien y hacé pausas. Seguí el ritmo de la narración: despacio a veces, rápido otras...
-  4. Interpretá a los personajes: ¿son valientes, tímidos, cobardes, amables? Tu voz y tus gestos deben adaptarse a cada uno.
-  5. Enfocate en los sentimientos que querés transmitir y tratá de conseguirlo mediante la entonación, los cambios de ritmo o los gestos que se adapten mejor.
-  6. Mirá a tu audiencia y lográ que todos se sientan implicados. Tienen que sentir que estás contando la historia para ellos.
-  7. Prepará el final y, tras el momento culminante del desenlace, contalo despacio, dejando que los oyentes imaginen en qué han cambiado las cosas para el protagonista.

(Marsimian et al, 2017: 15).



Letralia

Revista del Departamento Letras

**“Sigánmé, que no los voy a defraudar”. Oraciones
causales explicativas periféricas introducidas por
*que***

**“Follow me, that I won't disappoint you”.
Peripheral Explicative Causal Sentences Introduced by *that***

María Agustina Carranza

Leandro C. Arce

Universidad Nacional de Catamarca

Facultad de Humanidades

Páginas 75-85

Letralia. Revista del Departamento Letras.

Año 2021 | N° 5 Volumen 1

ISSN 2545-8515

Septiembre del 2021

Dirección de Publicaciones

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Catamarca

“Sigánmé, que no los voy a defraudar”. Oraciones causales explicativas periféricas introducidas por *que*

María Agustina Carranza - acarranza@huma.unca.edu.ar

Leandro C. Arce - larce@huma.unca.edu.ar

Universidad Nacional de Catamarca – Facultad de Humanidades

TIPO DE ARTÍCULO:

Reflexiones teóricas o metodológicas sobre una temática de la especialidad.

Fecha de recepción: 1.jun.2020

Fecha de aceptación: 30.dic.2020

RESUMEN

Según AALE & RAE (2009) y Galán Rodríguez (1999), el ámbito semántico de las relaciones de causa-efecto abarca cinco construcciones diferentes, ya sean causales propiamente dichas, condicionales, consecutivas, finales o concesivas. Las tres primeras se centran en aquello que desencadena una acción, es decir, en la causa, y las restantes, finales y consecutivas, en el efecto. En esta comunicación, explicamos, siguiendo a AALE & RAE (2009), que tanto causales como finales tienen en cuenta el proceso de causa-efecto en su totalidad, pero que se diferencian en la interpretación del proceso, esto es, en la percepción cronológica de los hechos. De esta manera, la relación de causa-efecto que expresan las construcciones causales y finales se diferencia por el carácter retrospectivo o prospectivo de la información que aporta la subordinada al estado de las cosas designado por el verbo subordinante (AALE & RAE, 2009: 877). Una vez que describimos los aspectos semánticos y sintácticos que caracterizan a dichas construcciones, analizamos desde el ámbito semántico a las causales, puesto que no siempre expresan la causa que origina un efecto determinado. En este sentido y siguiendo a Galán Rodríguez (1999), referimos las diferencias entre causales puras o propiamente dichas y causales explicativas para centrarnos en el análisis del comportamiento gramatical en interfaz con el nivel semántico-pragmático de las oraciones causales explicativas periféricas introducidas por la conjunción *que*. En este punto, tenemos en cuenta la teoría de los actos de habla (Searle, 1969; Escandell Vidal, 1996), ya que inferimos que las causales explicativas que analizamos en este trabajo modifican a un acto de habla, como es el caso de *Sigánmé, que no los voy a defraudar*, y no al verbo de la oración principal ni a un verbo de lengua o de juicio que no se encuentra explícito en la oración.

Palabras-clave: Oraciones causales. Causales explicativas periféricas. Relación causa-efecto.

ABSTRACT

According to AALE & RAE (2009) and Galán Rodríguez (1999), the semantic scope of cause-effect relationships encompasses five different type of constructions: properly causal, conditional, consecutive, final and concessive. The first three of them focus on what triggers an action, that is, on the cause, and the rest, final and consecutive constructions, on the effect. In this communication, we explain, following AALE & RAE (2009), that both causal and final sentences take into account the cause-effect process in its entirety, but they differ in the process interpretation, that is, the chronological perception of the facts. In this way, the difference between the cause-effect relationship expressed by the causal and final constructions relies on the retrospective or prospective nature of the information provided by the subordinate sentence to the state of things designated by the subordinate verb (AALE

Letralia. Revista del Departamento Letras N°5. Volumen 1.

Septiembre del 2021 | págs. 75-85

ISSN 2545-8515

& RAE, 2009: 877). Once we describe the semantic and syntactic aspects that characterize these constructions, we analyze the causal ones from a semantic scope, since they do not always express the cause that originates a certain effect. In this sense and following Galán Rodríguez (1999), we refer to the differences between pure causal (or proper causal) and explicative causal to focus on the analysis of grammatical behavior in interface with the semantic-pragmatic level of peripheral explicative causal sentences introduced by the conjunction *que*. At this point, we take into account the theory of speech acts (Searle, 1969; Escandell Vidal, 1996), since we infer that the explicative causal sentence we analyze modify a speech act (as we see in “*Siganme, que no los voy a defraudar*”/“Follow me, that I won’t disappoint you”), and not to the verb of the main sentence nor a communication or a judgment verb that is not explicit in the sentence.

Key words: Causal sentences. Peripheral explicative causal sentences. Cause-effect relationship.

1. Introducción

En este trabajo, describimos el comportamiento gramatical en interfaz con el nivel semántico-pragmático de las oraciones causales¹ explicativas periféricas introducidas por la conjunción *que*. Para ello, desde el ámbito semántico, es necesario referir, en primera instancia, a las características comunes y rasgos específicos de las construcciones causales y finales teniendo en cuenta que las dos aluden al proceso de causa-efecto en su totalidad, pero que se diferencian en la interpretación del proceso, esto es, en la percepción cronológica de los hechos. De esta manera, la relación de causa-efecto que expresan las construcciones causales y finales se diferencia por el carácter retrospectivo o prospectivo de la información que aporta la subordinada al estado de las cosas designado por el verbo subordinante (AALE & RAE, 2009: 3450). Así, en *Cecilia faltó al trabajo porque se enfermó su bebé*, la relación entre el efecto (*faltar al trabajo*) y la causa (*se enfermó su bebé*) tiene un carácter retrospectivo, es decir, que la causa es anterior al efecto; mientras que, en *Cecilia faltó al trabajo para cuidar a su bebé*, la finalidad (*cuidar a su bebé*) expresa un contenido posterior al de la oración principal (*faltar al trabajo*). De esta manera, es necesario entender el comportamiento semántico y explicar cómo este se manifiesta sintácticamente en causales puras y causales explicativas (Galán Rodríguez, 1999) para, luego, desde una perspectiva pragmática, explicar el comportamiento que caracteriza a las causales explicativas periféricas introducidas por *que* en el uso lingüístico concreto (Searle, 1969; Escandell Vidal, 1996; Galán Rodríguez, 1999).

2. La relación causa-efecto en las oraciones causales y finales

Como adelantamos, desde una caracterización semántica, la relación causa-efecto se manifiesta tanto en las construcciones causales como en las finales. Las primeras expresan la causa cuyo efecto se enuncia en la oración principal; en cambio, las segundas expresan el propósito de las acciones o sucesos, cuestión que no está alejada de la noción de causa. Así, en *Leandro engordó porque come mucho*, la oración subordinada causal (*porque come mucho*) expresa la causa cuyo efecto se enuncia en la oración principal (*engordar*). En cambio, en *Leandro hace dieta para adelgazar* la oración subordinada final (*para adelgazar*) expresa el propósito de *hacer dieta*, es decir, el motivo por el cual se realiza la acción enunciada en la oración principal. Siguiendo la explicación anterior, entendemos que la relación causa-efecto subyace a los dos tipos de oraciones. Sin embargo, debemos tener en cuenta que “la causa de un estado de cosas constituye su origen o su razón de ser, mientras que la finalidad de una acción es el objetivo o el propósito al que apunta” (AALE & RAE, 2009: 3450). En palabras de Galán Rodríguez (1999), las causales expresan el punto de partida, es decir, se enfocan en la causa, mientras que las finales evocan el punto de llegada, es decir, se enfocan en el efecto. Por esta razón, la causa es una noción esencialmente retrospectiva, mientras que la finalidad es prospectiva. Así, tanto causales como finales tienen en cuenta el proceso de causa-efecto en su totalidad, pero se diferencian en la interpretación de dicho proceso, esto es, en la percepción cronológica de los hechos. Asimismo, debemos tener en cuenta que esta interpretación se manifiesta en cada construcción mediante estructuras sintácticas determinadas que, muchas veces, dada la proximidad de las nociones de causa y finalidad, tienen límites indefinidos.

¹ Siguiendo la idea que se presenta en AALE & RAE, 2009: 3450, en este trabajo, se usarán de manera alternada los términos de oración subordinada y

construcción siempre que no resulte necesario dilucidar algún aspecto específico de la segmentación de estas secuencias.

2.1 Caracterización semántica de las oraciones subordinadas causales

En este punto, es necesario tener en cuenta que muy pocas veces se presentan oraciones causales en las que se expresa la causa que origina algún efecto determinado enunciado en la oración principal. En este sentido, la caracterización semántica de las causales implica que tengamos en cuenta si expresan la causa real de lo enunciado en la oración principal o si lo expresado en la causal se entiende como la razón que lleva al hablante a enunciar la oración principal (Fernández Lagunilla & Anula Rebollo, 1995). Para ejemplificar lo anterior, analicemos las siguientes oraciones:

1. a) Leandro engordó *porque come mucho*.

b) Martín se enfermó, *porque hoy faltó al trabajo*.

En 1.a), *comer mucho* es efectivamente la causa de *engordar*, pero, en 1.b), *faltar al trabajo* no expresa la causa de *enfermarse*, sino que presenta un hecho (*faltar al trabajo*), que, a juicio del hablante, expresa una razón, explicación o justificación sobre el hecho enunciado en la otra oración (*enfermarse*). De esta manera, el ejemplo de 1.a) se considera, según su caracterización semántica, una oración causal propiamente dicha o pura y 1.b), una causal explicativa.

2.2 Causales integradas y causales periféricas

Para Galán Rodríguez (1999), según la dependencia de la oración causal respecto del verbo de la oración principal, pueden diferenciarse dos tipos de causales, las integradas y las periféricas. Las primeras presentan un grado mayor de dependencia en comparación con las segundas porque se integran al predicado verbal sean o no argumentales, es decir, estén o no seleccionadas por el elemento predicativo de la oración principal. En

general, ya que estas causales introducen información remática (desconocida), van pospuestas, aunque puede ocurrir un cambio de orden que refleje una intención determinada por parte del hablante:

2. a) La comida se quemó *porque la hornalla estaba al máximo* > Se quemó por eso.

b) *Puesto que la hornalla estaba al máximo*, se quemó la comida.

En 2.b), la anteposición de la causal integrada se utiliza para enfatizar que, por esa causa y no otra, *se quemó la comida*, frente a 2.a) que proporciona información nueva y se presenta como un enunciado neutro a nivel discursivo.

Al respecto de las oraciones causales periféricas, Galán Rodríguez (1999) sostiene que:

(...) presentan un hecho (B) como explicación de otro hecho (A). Si la oración introduce información temática (conocida), ocupa generalmente la posición inicial de forma preferente (*ya que, visto que, puesto que, supuesto que*) u obligatoria (*como*). Si la información es remática (nueva), la oración va pospuesta (*que, porque, pues*) (Galán Rodríguez, 1999: 3608).

Entonces, la separación entre causales integradas y periféricas se debe al grado de dependencia de la oración causal, sean argumentales o no argumentales, respecto del verbo de la oración principal. Lo anterior se manifiesta, también, mediante una pausa gráfica o melódica que sirve para distinguir lo enunciado en la oración principal de la justificación de esa enunciación mediante la causal. En este sentido, las causales integradas carecen de esa pausa que caracteriza a las periféricas, pues manifiestan una curva de entonación homogénea (Galán Rodríguez, 1999).

“Siganmé, que no los voy a defraudar”. Oraciones causales explicativas periféricas introducidas por *que*

2.3 Causales internas y externas al predicado

La *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) explica que las construcciones causales pueden caracterizarse semánticamente de dos maneras causales internas al predicado y externas a él. Las primeras especifican la causa de la acción o del estado de cosas que describe la oración principal, como en 1.a). Las segundas introducen una explicación o justificación de lo que expresa la oración principal como en 1.b) (AALE & RAE, 2009).

Respecto de las causales internas, cabe decir que pueden ser argumentales, es decir, exigidas por la naturaleza léxica del predicado y, no argumentales, esto es, que se consideran complementos adjuntos. Veamos los ejemplos de 3.a) y 3.b):

3. a) Leandro siempre se preocupa por hacer bien su trabajo.

b) Martín se acostó temprano porque estaba cansado.

En 3.a), el predicado *preocuparse* selecciona, como elemento argumental, al complemento de causa, *por hacer bien su trabajo*. En este sentido, la naturaleza léxica del predicado *preocuparse* requiere de dos argumentos para saturar la sintaxis: *preocuparse* <1.Exp; 2.Causa>. El argumento <1> cumple la función semántica de Experimentante y está representado por el GN *Leandro* que cumple la función sintáctica de sujeto. El argumento <2> cumple la función semántica de Causa y está representado por el GP *por hacer bien su trabajo* que cumple la función sintáctica de un complemento de régimen causal.

En 2.b), el predicado *acostarse* solo exige un complemento argumental, que funciona semánticamente como Agente y se corresponde sintácticamente con el sujeto (*Martín*). En este sentido, el complemento de causa que acompaña al predicado no es exigido por él, aunque exprese efectivamente la causa de *acostarse*.

Entonces, debemos tener en cuenta que la distinción entre causales argumentales y no argumentales deriva de la consideración de la naturaleza léxica del elemento predicativo y de si este exige un argumento con la función semántica de Causa.

2.3.1 Caracterización sintáctica de las causales internas al predicado

Respecto de la caracterización sintáctica de las causales internas al predicado, vale decir que pueden ir introducidas por *porque*, *gracias a (que)*, *debido a (que)*, *con*, *de* y *por*. Pueden presentarse como complementos oracionales (*Leandro se preocupa por el bienestar de sus hijos*) o no oracionales (*Martín se acostó temprano porque estaba cansado*); pueden coordinarse entre sí (*Leandro se fue al médico porque le dolía la cabeza y porque tenía un turno programado*). También, es posible responder mediante ellas a preguntas formuladas a través del interrogativo *por qué* (*¿Por qué se fue Leandro?*). Asimismo, ambos tipos de complementos, oracionales y no oracionales, admiten los adverbios focalizadores *también*, *tampoco*, *solo*, *incluso* y otros similares, como en *Solo por eso se alegró Leandro*, y pueden aparecer en construcciones de foco contrastivo con la conjunción *sino*: *No se alegró por eso, sino porque aprobaron el examen* (AALE & RAE, 2009: 3460-3463).

Las causales externas al predicado introducen una explicación, justificación o suposición de lo que expresa la oración principal, como en 1.b) *Martín se enfermó, porque hoy faltó al trabajo*, en la que la causal expresa la suposición del hablante de por qué *Martín faltó al trabajo*.

La explicación anterior da lugar a otras dos distinciones de naturaleza sintáctica, las causales del enunciado y las causales de la enunciación.

2.3.2 Causales del enunciado y causales de la enunciación

Según AALE & RAE (2009: 882), estos dos tipos de causales presentan entonaciones diferentes y se construyen sintácticamente de maneras distintas. Así, en *Está preso porque cometió un delito* se entiende que *cometer un delito* es la causa que provoca *estar preso*. Por el contrario, *Está preso, porque ayer vi a su esposa en la comisaría* expresa una inferencia respecto de lo que se enuncia en la oración principal, no la causa de *estar preso*. En el primer caso, la oración causal modifica al verbo de la oración principal (*Está preso por eso*) y pertenece a las causales del enunciado, mientras que, en el segundo caso, la causal modifica a un verbo de lengua o de juicio que no está explícito en la oración (*Digo/infiere que está preso, porque ayer vi a su esposa en la comisaría*) y se clasifican como causales de la enunciación. Estas últimas son siempre externas al predicado.

2.4 Causales puras y causales explicativas

Como explicamos a partir del ejemplo de 1.b), muchas veces se presenta como causa algo que en realidad es una inducción o suposición que se fundamenta en la relativa certeza que tiene el hablante sobre que dos hechos están relacionados como causa-efecto. Dicha interpretación tiene su explicación en la frecuencia o contigüidad con la que se presentan los hechos (A y B) que el hablante relaciona (*No está en su casa, porque no atendió el teléfono*). Por esta razón, entendemos que este tipo de causales no expresan la causa por la cual ocurre el evento enunciado en la oración principal, sino que indican que los hechos expresados en A y B se presentan con frecuencia, por lo que el hablante los conecta en una relación de causa-efecto. Analicemos los ejemplos de 4):

4. a) Están de paro, *ya que la escuela está vacía*.

b) *Como asistieron a clases de consulta*, van a aprobar el parcial.

c) Comió mucho en las vacaciones *porque está más gordo*.

En los ejemplos de 4), entendemos que los eventos expresados en la oración principal y la causal se presentan con cierta frecuencia y son conectados en una relación de causa-efecto: 4.a) *un paro y una escuela vacía*; 4.b) *asistir a clases de consulta y aprobar un parcial* y 4.c) *comer mucho y estar más gordo*.

La reflexión anterior es importante para establecer tipos de causales según cómo se conciba la causa. De esta manera, muchos gramáticos separan las causales que expresan una 'causa real' de las que expresan una 'causa lógica':

La 'causa real' expresa el fundamento de una acción, ya sea una causa externa (relación entre una causa y el efecto subyacente: *la casa se ha venido abajo porque era vieja*) o interna (relación entre un motivo y un resultado: *Se marchó porque estaba triste*). En ambos tipos la explicación que se aduce es desconocida por el interlocutor. La 'causa lógica', por su parte, justifica una opinión o un juicio previamente conocido (*Puesto que somos mortales, debemos morir*) (Galán Rodríguez, 1999: 3601).

Teniendo en cuenta lo anterior, Galán Rodríguez (1999) clasifica semánticamente a las causales en 'causales puras' y 'causales explicativas'. Las primeras establecen una conexión entre las oraciones A y B que puede manifestarse como una relación de causa-efecto o de motivación-resultado:

5. a) Leandro se preocupó *porque subió el dólar*.

b) Leandro compró un regalo *porque era el cumpleaños de su madre*.

“Sigamé, que no los voy a defraudar”. Oraciones causales explicativas periféricas introducidas por *que*

Como vemos, en 5.a), la relación entre A (*Leandro se preocupó*) y B (*porque subió el dólar*) es de causa-efecto, mientras que en 5.b) la relación entre A (*Leandro compró un regalo*) y B (*porque era el cumpleaños de su madre*) es de motivación-resultado. Respecto de las ‘causales explicativas’ que, además, son ‘periféricas’ por el grado de dependencia que existe entre la causal y la oración principal, Galán Rodríguez (1999) afirma que presentan un hecho B que, a juicio del hablante, puede ser una explicación o justificación del hecho A:

6. a) *Ya que terminamos la tarea, podemos tomar mate.*

b) *Ya se fue, porque no está su auto.*

En 6.a), se sugiere una circunstancia que está en relación con el verbo del enunciado y que explica toda la información contenida en la oración principal (*poder tomar mate*). En cambio, en 6.b) la oración causal se relaciona con el predicado implícito de la enunciación, es decir, que *no esté el auto es la razón por la cual el enunciador deduce y afirma que x se fue*. Las oraciones representadas por 6.a) se denominan ‘causales explicativas propias’ y las representadas por 6.b), ‘causales explicativas hipotéticas’.

Como ya mencionamos en 3.3.2, la NGLÉ (2009) refiere que las causales que modifican al elemento predicativo se denominan ‘causales del enunciado’. En cambio, las causales que modifican a un verbo que no está explícito, como en los ejemplos de 6), se denominan causales de la enunciación y admiten la paráfrasis con verbos de lengua o de juicio: *{Digo/infero} que podemos tomar mate porque ya terminamos la tarea / {Digo/infero} que ya se fue, porque no está su auto*. Entendemos, entonces, que las causales de la enunciación son también explicativas porque modifican a un verbo de lengua o de juicio implícito en la oración principal.

2.5 Oraciones causales explicativas periféricas introducidas por *que*

Letralia. Revista del Departamento Letras N°5. Volumen 1.
Septiembre del 2021 | págs. 75-85
ISSN 2545-8515

El grupo de oraciones que nos interesan forman parte de las oraciones causales explicativas periféricas, aunque se diferencian de las introducidas por *porque* o *pues* (*No han llegado, pues no se oye ruido / No han llegado, porque no se oye ruido*) debido a que presentan restricciones en cuanto a la modalidad.

Según Galán Rodríguez (1999: 3618), el esquema que presentan las causales explicativas periféricas introducidas por la conjunción *que* es siempre <A, *que* B> (*Sigamé, que nos los voy a defraudar*), es decir, la causal explicativa aparece siempre pospuesta. Además, exige una causa, que gráficamente se presenta con una coma, y una entonación descendente. Asimismo, la construcción representada por A generalmente aparece con imperativos (7.a), pero no con verbos realizativos explícitos (7.b), ni con expresiones de deseo o posibilidad (7.c):

7. a) *Sigamé, que nos los voy a defraudar.*

b) (?) *Les ordeno que me sigan, que no los voy a defraudar.*

c) **No deben haber llegado, que no se oye ruido.*

2.6 Fuerza ilocucionaria y forma lingüística en las causales explicativas periféricas introducidas por la conjunción *que*

En este punto del análisis, es necesario describir el comportamiento de estas causales en interfaz con nivel semántico-pragmático, puesto que debemos analizar de manera precisa la compleja realidad lingüística de estas estructuras que no se limita a la descripción del nivel estructural.

Para esto, debemos referirnos a la Teoría de los *Actos de Habla* que da origen a la idea de que “el uso del lenguaje en la comunicación se concibe como un tipo particular de acción” (Escandell Vidal, 1996: 63). En este sentido, una oración, entendida como unidad abstracta que no ha sido realizada, no puede concebirse

como la unidad de análisis propia de la comunicación lingüística. Por eso, Searle plantea en su Teoría de los *Actos de Habla* (1969) que la unidad mínima de la comunicación lingüística son los actos de habla, en tanto que toda actividad del lenguaje implica un tipo particular de acción.

Asimismo, el autor considera que el conocimiento de cómo hablar un lenguaje incluye el dominio de un sistema de reglas que hace que el uso de los elementos de ese lenguaje sea regular y sistemático, esto implica, por ejemplo, que la forma lingüística de 'imperativo' tiene una relación directa con el acto de habla 'apelación'. De esta manera, para Searle (1969), debemos distinguir dos elementos: la estructura sintáctica de la oración, que podríamos denominar el indicador proposicional, y el indicador de la fuerza ilocucionaria:

El indicador de fuerza ilocucionaria muestra cómo ha de tomarse la proposición o, dicho de otra manera, qué fuerza ilocucionaria ha de tener la emisión; esto es, qué acto ilocucionario está realizando el hablante al emitir la oración. En español, los dispositivos indicadores de fuerza ilocucionaria incluyen al menos: el orden de las palabras, el énfasis, la curva de entonación, la puntuación, el modo del verbo y los denominados verbos realizativos (Searle, 1969: 39).

Si bien podemos encontrar actos de habla que implican una relación directa entre fuerza ilocucionaria y forma lingüística, denominados actos de habla directos (8.a), existen otros en los que la fuerza ilocucionaria no se presenta en una relación sistemática con la forma lingüística, denominados actos de habla indirectos (8.b). Estos últimos implican que el hablante quiere decir algo distinto de lo que expresa mediante la forma lingüística que elige para el enunciado.

8. a) *Cerrá la puerta* > Acto de habla directo 'orden' > relación directa entre FI/FL

b) *¿Cerrás la puerta?* > Acto de habla indirecto 'pedido' > Relación indirecta entre FI/FL

En 8.a), la fuerza ilocucionaria es la de una 'orden' que se manifiesta mediante la forma lingüística de un verbo imperativo, mientras que 8.b) tiene la fuerza ilocucionaria de un 'pedido' y la forma lingüística de una oración interrogativa. Las oraciones causales que analizamos manifiestan un acto de habla indirecto, puesto que presentan la fuerza ilocucionaria de una 'afirmación' (9.a) o una 'promesa' (9.b) mediante la forma lingüística de una causal explicativa periférica introducida por la conjunción *que*.

9. a) *Cerrá la puerta, que está frío.* > afirmación

b) *Siganmés, que no los voy a defraudar.* > promesa

Además, este acto de habla indirecto denota el motivo por el que el hablante 'ordena', 'pide' o 'solicita' algo en la oración A, esto es, modifican al acto de habla que se desprende de la primera premisa. En este sentido, entendemos que es necesario ampliar los límites de lo sintáctico para analizar el uso de estas oraciones en una realización comunicativa concreta.

Generalmente, las oraciones que estudiamos modifican a un acto de habla que está antepuesto y que expresa una apelación (orden, pedido, solicitud, etc.). Por esta razón, la forma lingüística de la premisa A puede representarse mediante otros recursos que no incluyan un verbo en modo imperativo:

10. a) *Te agradecería un vaso con agua, que tengo mucha sed.*

b) *¿Qué hora es?, que estoy llegando tarde.*

Como vemos, en 10.a), la premisa *Te agradecería un vaso con agua* implica un

acto de habla apelativo, específicamente un ‘pedido’, mientras que *tengo mucha sed*, si bien tiene la forma lingüística de una causal explicativa periférica introducida por *que*, ‘afirma’ un estado de cosas: ‘tener mucha sed’. En 10.b), la premisa *¿Qué hora es?*, tiene la forma lingüística de una oración interrogativa, pero no implica el acto de ‘preguntar’, sino el de ‘pedir’, ‘el pedido de que el interlocutor le informe la hora’. En el mismo ejemplo, la premisa *estoy llegando tarde*, si bien tiene la forma lingüística de una causal explicativa periférica introducida por *que*, afirma un estado de cosas, ‘llegar tarde’.

Del análisis anterior, se desprende que las causales que estudiamos tienen la fuerza ilocucionaria de una ‘afirmación’ o una ‘promesa’ que sirven como explicación de un acto de habla apelativo y la forma lingüística de una causal explicativa periférica introducida por *que* siempre en posición pospuesta. En este sentido, los indicadores de la fuerza ilocucionaria que representan a estas causales se manifiestan mediante el orden de los componentes dentro de la oración, es decir, <A, *que* B>, una entonación descendente y el hecho de que el primer elemento (A) implica, generalmente, un acto de habla apelativo que, en la mayoría de los casos, coincide con el modo verbal imperativo.

Ahora bien, teniendo en cuenta el ejemplo que propusimos en el título (*Siganmé, que no los voy a defraudar*), debemos distinguir que la fuerza ilocucionaria de A es ‘pedir’, mientras que la de B es ‘prometer’ y que la forma lingüística de A está representada por la modalidad imperativa, mientras que la de B por una causal explicativa periférica introducida por *que*. Podemos explicar lo anterior mediante el siguiente esquema:

[Siganmé, que no los voy a defraudar]:

FI: <Pedido + Promesa>

FL: <Modalidad imperativa + causal explicativa periférica introducida por *que*>

3. Conclusiones

Para analizar las oraciones causales, fue preciso describir, en primera instancia, las diferencias que existen con otras construcciones que también expresan relaciones de causa-efecto. Por esta razón, distinguimos las particularidades que existen entre la noción de causa y de finalidad teniendo en cuenta que presentan propiedades en común. Luego, fue fundamental distinguir, desde un aspecto semántico, las oraciones que expresan la causa del evento enunciado por el verbo de la oración principal de las oraciones que expresan hipótesis, suposición, inferencia, explicación o justificación de lo que se enuncia en la oración no causal. De esta manera, pudimos analizar las propiedades sintácticas y semánticas de las oraciones causales explicativas periféricas para centrarnos, luego, en el tipo de causal que nos interesa.

En conclusión, entendemos que es fundamental describir el comportamiento de las oraciones causales en interfaz entre el nivel gramatical y el semántico-pragmático, puesto que consideramos que representan un tipo particular de oraciones causales que no se incluyen en las ‘explicativas propias’ ni en las ‘explicativas hipotéticas’, según la clasificación de Galán Rodríguez (1999) y que tampoco representan a las causales del enunciado ni a las de la enunciación, según la conceptualización de la *Nueva Gramática de Lengua Española* (2009), porque no modifican al verbo de la oración principal ni a un verbo implícito en ella.

Lo interesante es que estas causales tienen la forma lingüística de una causal explicativa periférica introducida por *que*, pero modifican a un acto de habla. Por esa razón, en *Siganmé, que no los voy a defraudar*, la construcción *que no los voy a defraudar* no indica la causa de la oración principal (*Siganmé*). Tampoco, la razón por la cual el enunciador deduce que *no nos va a defraudar*. Estas causales modifican al acto de habla que se presenta en la premisa A mediante una aseveración

o una promesa, esto es, que funcionan a nivel pragmático como modificadores de la intención comunicativa del hablante. En este sentido, en *Siganmé, que no los voy a defraudar*, el hablante expresa un pedido que se justifica con la promesa de no defraudarnos, aunque que dicha promesa no se haya cumplido.

4. Referencias bibliográficas:

A.A.L.E. y R.A.E. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ed. Ariel.

Fernández Lagunilla, M. y A. Anula Rebollo (1995). *Sintaxis y cognición. Introducción a la gramática generativa*, Madrid: Ed. Síntesis.

Galán Rodríguez, C. (1999). "La subordinación causal y final" en Bosque, I. y V. Demonte (dirs.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Colección "Nebrija y Bello". Madrid: Espasa-Calpe, 3598-3642.

Searle, J. (1969). *Actos de Habla*, Madrid: Cátedra.