



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Anuario brasileño *de* estudios hispánicos XIX

A b
e h
2 0 0 9

'09 ene.
dic. Abeh

educacion.es

**ANUARIO BRASILEÑO
DE ESTUDIOS HISPÁNICOS
XIX**

A b
e h
2 0 0 9

Anuario brasileño de estudios hispánicos, n.1 - 1990
Madrid, 1990 - n. 22'5 cm

1. Cultura hispánica - Periódicos I. Embajada de España en Brasil.
Consejería de Educación, ed.

CDU 009(460)(058)=60=690(81)(05)
ISSN 0103-8893



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Dirección General de Relaciones Internacionales
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL – CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Catálogo de publicaciones del Ministerio - www.educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales - www.060.es

Texto completo de esta obra:

www.educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/anuario09.shtml

Fecha de edición: 2009

NIPO versión papel: 820-10-043-2

NIPO versión electrónica: 820-10-047-4

ISSN: 0103-8893

DOI: 10.4438/2318-163X-CBR-ABEH

Imprime: Prol Gráfica e Editora

ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS

CONSEJO EDITORIAL

Carlos Alonso Zaldívar
Embajador de España en Brasil

Ángel Altisent Peñas
Consejero de Educación de la Embajada de España

CONSEJO DE REDACCIÓN

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Universidade Estadual de Londrina

Ana Lúcia Esteves dos Santos
Universidade Federal de Minas Gerais

Antoni Lluch Andrés
Consejería de Educación. Embajada de España

Antonio Roberto Esteves
Universidade Estadual Paulista

Cristina Albertos Díez
Consejería de Educación. Embajada de España

Elena Esperanza Haz Gómez
Consejería de Educación. Embajada de España

Gabriel Iglesias Morales
Consejería de Educación. Embajada de España

Lívia Maria de Freitas Reis Teixeira
Universidade Federal Fluminense

Magdalena María Paramés Gil
Consejería de Educación. Embajada de España

Maria Augusta da Costa Vieira
Universidade de São Paulo

María Cristina González González
Consejería de Educación. Embajada de España

Pedro Câncio da Silva
Consejo de Profesores de Español de Rio Grande do Sul

Silvia Cárcamo de Arcuri
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Vicente Masip Viciano
Universidade Federal de Pernambuco

SECRETARIA DE REDACCIÓN

María Cibele González Pellizzari Alonso
Colegio Miguel de Cervantes

DIRECTOR

Juan Manuel Oliver Cabañes
Agregado de Educación de la Embajada de España

Normas para la presentación de originales

El *Anuario brasileño de estudios hispánicos (Abeh)* publica artículos, reseñas, traducciones e informaciones diversas en español y en portugués. Todos los artículos son revisados y evaluados por un Consejo de Redacción, que decide sobre su aceptación y sobre el volumen en que han de publicarse. El Consejo de Redacción no devolverá los originales recibidos ni mantendrá correspondencia sobre los mismos hasta que se decida qué trabajos serán publicados.

Los trabajos que se envíen deben ser originales e inéditos y no deben estar aprobados para su publicación en ningún otro lugar. Los textos se presentarán grabados en archivo informático, preferiblemente en la aplicación “Word” para “Windows”.

Los originales deberán ajustarse a las siguientes normas de presentación:

1. Todo trabajo debe ir precedido de una página en la que se indique el título, el nombre del autor (o de los autores), situación académica e institución a la que pertenece, dirección, teléfono y correo electrónico, así como la fecha de envío.
2. También debe incluir resumen (5 líneas) en la lengua del artículo y un abstract (en inglés), ambos con 5 palabras-clave.
3. La extensión de los trabajos no podrá ser superior a los 60.000 caracteres, en el caso de los artículos, ni a los 10.000 caracteres, en el caso de las reseñas. No se considerarán los trabajos que sobrepasen ese número de caracteres.
4. Los textos se presentarán escritos en Times New Roman, 12, a doble espacio (28 líneas por página, 80 caracteres por línea), con un margen mínimo de 4 cm. a la izquierda.
5. Las citas breves se han de incluir en el texto entrecomilladas; las citas largas se separan en párrafo destacado.
6. Las palabras que se quieran resaltar por razones de contenido o estilo deben aparecer en cursiva, nunca en negrita o en versales.
7. Las notas deben aparecer a pie de página y a un solo espacio. En las notas no se incluyen referencias bibliográficas completas (estas referencias se ofrecen en una bibliografía final).
8. La fuente de una cita o una referencia se anota entre paréntesis en el cuerpo del texto, señalando el autor (si su nombre no aparece inmediatamente antes), el año de publicación y la página (si fuera el caso). Ejemplos: “como afirma Maravall (1986: 138)” o bien “(Maravall, 1986: 138)”.
9. Los cuadros, mapas, gráficos y fotografías deben ser originales y ofrecer la mejor calidad posible, escaneados y grabados en archivo con extensión .jpg, .gif o .cdr. Todos ellos deben ir numerados y acompañados de una leyenda que los identifique.
10. Las reseñas deberán incluir un encabezamiento en el que figure el nombre del autor del libro reseñado, el título de la obra, la ciudad de edición, la editorial, el año de publicación y el número de páginas.
11. Las traducciones presentadas deberán venir acompañadas de la correspondiente autorización del autor de la obra original (cuando sea necesario).

12. Todo autor u obra mencionados en el texto deben aparecer en una bibliografía final. La bibliografía se ajustará a la siguiente presentación:

Para libros:

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, *Título de la obra (en cursiva)*, Número de ed. (en su caso), Ciudad de edición, Editorial.

Ejemplo:

FONSECADA SILVA, Cecilia, 1995, *Formas y usos del verbo en español. Prácticas de conjugación para lusohablantes*, Madrid, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.

Para artículos:

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, “Título del artículo” (entre comillas dobles), *Nombre de la revista (en cursiva)*, Número de la revista, pp. (páginas).

Ejemplo:

LOPE BLANCH, J.M., 1994, “La estructura de la cláusula en el habla culta de São Paulo”, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, IV, pp. 21-32.

Para capítulos de libros o comunicaciones en actas de congresos:

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, “Título del capítulo” (entre comillas dobles), en Nombre de editor (ed.) o director (dir.), *Título de la obra (en cursiva)*, Número del volumen (en su caso), Número de edición (en su caso), Ciudad de edición, Editorial, pp. (páginas).

Ejemplo:

GILI GAYA, Samuel, 1953, “La novela picaresca en el siglo XVI”, en G. Díaz Plaja (dir.), *Historia general de las literaturas hispánicas*, vol. III, Barcelona, Barna, pp. 79-101.

Los trabajos serán enviados al siguiente correo electrónico:

anuario-abeh@cmc.com.br

o por correo:

Colegio Miguel de Cervantes – Dpto. Cursos de Español

(Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos)

Av. Jorge João Saad, 905 – Morumbi

CEP 05618-001 – SÃO PAULO – SP – Brasil

La Consejería de Educación es la propietaria de todos los derechos de edición. Ninguna parte del *Abeh* podrá ser reproducida o almacenada sin el permiso expreso de la Consejería de Educación. Los autores recibirán gratuitamente 25 separatas de su artículo y un ejemplar del volumen en que aparezca. La publicación de artículos en el *Abeh* no será remunerada.

El Consejo de Redacción

ÍNDICE

ESTUDIOS LITERARIOS

El tango argentino y la identidad femenina: Paganismo y cristianismo en la construcción de los mitos culturales de la Milonguita y de la Madre. 11
Giselle Maria Santos de Araújo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Sabotaje y subversión. El espíritu de las vanguardias en la poesía de Leopoldo María Panero 27
Joaquín Ruano
Lector de Español (AECID) - York University (Glendon College)

Juegos intertextuales en la poesía española actual: algunos ejemplos 49
Juan José Lanz
Universidad del País Vasco

Antonio Machado y el romanticismo 67
Juan Merchán Alcalá
Colegio Miguel de Cervantes

O de sempre e o de nunca: gelo e neve em *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, e “The dead”, de James Joyce 89
Victoria Saramago
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

El tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales de español con fines específicos 107
Antonio Messias Nogueira da Silva
Universidade Federal do Pará

El tratamiento de los contenidos pragmáticos en el aula de E/LE: reflexión o intuición 121
Cristina Corral Esteve / Xemma Fernández López
Instituto Cervantes de Porto Alegre

Las relaciones entre la enseñanza de una lengua extranjera y su literatura 139
Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento.
Universidade Federal Fluminense

La enseñanza de los signos no verbales en la clase de lengua extranjera 147
Nilma Nascimento Dominique
Harvard University

Análise de alguns aspectos microestruturais em quatro dicionários bilíngües
espanhol-português/português-espanhol 175
Virginia Sita Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESEÑA

Três leituras de Marajó e uma edição 195
Manuel Calderón Calderón
Consejería de Educación–Embajada de España

Estudios Literarios

A b
e h
2 0 0 9

El tango argentino y la identidad femenina: Paganismo y cristianismo en la construcción de los mitos culturales de la Milonguita y de la Madre

Giselle Maria Santos de Araújo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumen

Esta investigación analiza la construcción de la identidad femenina en la cultura argentina y su relación con elementos paganos prehispánicos y cristianos, a través del estudio de dos mitos culturales argentinos - la Milonguita y la Madre - presentes en las composiciones de tango.

Palabras-clave: identidad, femenino, tango, mitos, cultura.

Abstract

This research examines the construction of female identity in the Argentine culture and its relationship with pre-Hispanic pagan and Christian elements, through the study of two Argentine cultural myths - the Milonguita and Mother - present in the compositions of tango.

Key words: identity, female, tango, myths, culture.

Uno de los conceptos más inquietantes que permean la trayectoria humana es el concepto de identidad. Quiénes somos, lo que somos, es el cuestionamiento humano por excelencia, lo cual ha movilizadado distintas áreas del conocimiento, como la Psicología, la Sociología y los Estudios Culturales. A este último, interesa comprender cómo las identidades son culturalmente construidas a través del lenguaje.

Este trabajo tiene como objetivo analizar la construcción de las identidades femeninas argentinas en letras de composiciones de tango y su relación con elementos paganos prehispánicos y cristianos, a través del estudio de dos mitos culturales argentinos, la Milonguita y la Madre. Para tanto, se adopta como instrumento teórico-metodológico la visión postmoderna de identidad, conforme la propuesta de Stuart Hall (2000, 2002).

La elección del tema tiene como motivación la importancia cultural que el tango tuvo y tiene en el escenario social argentino. Surgido en el inicio del siglo XX, este género literario argentino, conforme lo afirma Archetti (1993:192), se relaciona específicamente a la ciudad de Buenos Aires. Es el resultado de una búsqueda por crear una expresión literaria nacional, en una época en que se hacía necesaria la creación de una cultura estrictamente argentina. Esto porque hubo una verdadera invasión extranjera en la ciudad de Buenos Aires, en las primeras décadas de los años de 1900. En la época, 30% de su población era formada por inmigrantes europeos.

El tango cuenta “historias” que remiten a un conjunto variado de emociones centrales en la articulación cultural argentina. Por lo tanto, a través del tango estas emociones se juntan a ciertas creencias que tienen fuertes referencias culturales. De ahí, hay la formación de mitos culturales que actúan como elementos constituyentes de la identidad nacional y personal.

El foco en la temática de los mitos femeninos en el tango se debe a la discusión actual sobre la mujer y su papel en la sociedad en este periodo postmoderno, además de que el tango es literatura popular urbana y, como tal, se inserta en la cuestión de la descentralización del canon literario.

Por todo ello, la investigación busca contribuir para que haya una comprensión más profunda sobre las mujeres argentinas y los factores culturales que las definen como tal, de esta manera, contribuyendo como punto de partida para una investigación más detallada sobre lo femenino en la configuración cultural argentina.

1. Identidad y postmodernidad

Hablar en identidad es, sobre todo, hablar de una concepción. Y si se habla en concepción, a la vez se trata de algo que se estructura en el lenguaje, y que, a causa de eso, cambia conforme los discursos que están insertados en prácticas sociales determinadas (Iñiguez, 2004:116). Así, la concepción de identidad sufrió cambios significativos en la Historia, al obedecer a una trayectoria de transformación por la cual han pasado las sociedades humanas.

A esta opinión, corrobora los estudios postmodernos de identidad efectuados por Stuart Hall. Hall (2002:10-11) distingue tres concepciones de identidad que vigoraron en

el mundo en los últimos cuatro siglos: la identidad del sujeto del Iluminismo, la del sujeto sociológico y la del sujeto postmoderno. Afirma que el “sujeto del Iluminismo” era una concepción de sujeto que creía que las personas eran individuos centrados, unificados, cuya identidad permanecía única y estable por toda su vida desde su nacimiento. Esta visión del sujeto como el sujeto de la Razón, del pensamiento, del conocimiento, también llamado *sujeto soberano*, importó una concepción esencialista de la identidad, como se las mismas fueran fijas y permanentes. Además, se excluía de esta definición las identidades femeninas, ya que el sujeto del Iluminismo era descrito solamente como masculino.

Con el advenimiento de las Ciencias Sociales, esta noción de sujeto y de su identidad sufre un importante cambio. En lo que se refiere al núcleo interior, al centro esencial del sujeto del Iluminismo, es decir, a su identidad, Hall (2002:11) afirma que en la época se consideró que ésta no era autónoma y autosuficiente, por lo contrario, era formada en la relación con los *otros*, que mediaban la cultura de los mundos que habitaban. Esta concepción sociológica del sujeto defendía que la identidad era formada en la interacción entre el *yo* y la sociedad. El sujeto, pese al hecho de tener un núcleo identitario, sería “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 2002:11). En otras palabras: había una estabilización entre la identidad del sujeto y los *mundos sociales* que ese sujeto habitaba, y, por consiguiente, los papeles sociales determinados para él en esos mundos.

Esta concepción de sujeto e identidad se transforma en el inicio del siglo XX, tras la Segunda Guerra Mundial, cuando se concretiza históricamente en el Occidente lo que se conoce como Postmodernidad.

Según José Carlos Reis (2003:44), la Postmodernidad representó una ruptura con el proyecto moderno basado en la tiranía de la Razón, en la racionalidad. Al considerar como tríada crítica de este proyecto (y, por lo tanto, como los elaboradores de esta conciencia postmoderna) a Nietzsche, Marx y Freud, Reis (2003:45) asegura que en este nuevo período histórico hay una búsqueda por la deslegitimación del gobierno de la Historia por la Razón. Lo universal se individualiza al fragmentarse en cada individuo. Se observa una nueva temporalidad (Reis, 2003:45), donde el presente no dialoga más con el pasado y con el futuro en búsqueda de valores; así, parece eternizarse. Reis (2003:46) explicita tal situación afirmando que “há uma desaceleração da história - o futuro se distancia e o passado torna-se tema de vagas evocações”. Además de la temporalidad, el espacio también se transforma en la Postmodernidad. Hay pérdida de fronteras a causa de los avances tecnológicos. Reis (2003:59) asegura que a causa de ellos “pode-se estar em vários lugares, distantes espaço temporalmente um dos outros e exercer sobre eles simultaneamente alguma forma de intervenção”.

Los cambios temporales y espaciales en la Postmodernidad revelan asimismo cambios en la estructura política, económica y social. Las esferas de poderes se superponen, vínculos sociales son destruidos, la autonomía de los mercados financieros atropella a los gobiernos nacionales y así genera una inestabilidad sistémica y la pérdida de utopías (Reis, 2003:53-9).

En este nuevo momento, la cuestión del sujeto vuelve al orden del día. En la Postmodernidad, en medio a inestabilidad espacio-temporal, los sujetos se descentran (Reis, 2003:61) y sus identidades son múltiples, pulverizadas y negociadas permanentemente con la sociedad. Sobre el tema, comparte Hall (2002:12) de la misma opinión al explicitar que en el proceso postmoderno.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (grifo del autor)

2. Identidad y cultura: relaciones

Hall (2000:108) afirma que las identidades no son unificadas, sino múltiplemente construidas en el interior de discursos, prácticas y posiciones sociales que pueden mezclarse o contraponerse. En ese sentido, hablar en identidad es hablar de una construcción que está en constante proceso de cambio, de transformación.

El proceso de construcción identitaria ocurre en lugares históricos específicos, es decir, las identidades deben ser comprendidas como producciones que se dan en el interior de formaciones y prácticas discursivas que siguen iniciativas específicas. De esta manera, al analizar la construcción de las identidades femeninas argentinas en letras de composiciones de tango hay que tener en cuenta el momento histórico a lo cual el surgimiento del tango se relaciona, y el cambio cultural que el tango generó a la Argentina del inicio del siglo XX.

Tales reflexiones se hace necesario para aclarar el concepto de cultura que se asume en esta propuesta. Se está de acuerdo con Millán (2000:8) en cuanto el entendimiento del término cultura como:

un proceso (o red, malla o entramado) de significados en un acto de comunicación, objetivos y subjetivos, entre los procesos mentales que crean los significados (...) y un medio ambiente o contexto significativo .

Los papeles sociales que el sujeto asume a lo largo de su vivencia revela su posicionamiento en la configuración cultural a la que está involucrado. La malla cultural que sirve para que se pueda dar sentido a la vida también actúa como el espacio posible para que los discursos convoquen a las personas a asumir sus lugares sociales; lugares que el propio discurso ha construido para ellas. Las identidades serían, como lo afirma Hall (2000:112), el “punto de sutura” entre este discurso (acto de comunicación objetivo) y los procesos que producen subjetividad, o sea, que construyen el ser humano como sujetos (acto de comunicación subjetivo).

Los eventos de la vida cotidiana sólo tienen sentido, solo son cargados de significados actuados y vividos para un grupo humano si se encuentran en el interior de determinada configuración cultural. Así comprendida, la cultura es, antes de todo, una producción de sentidos, sentidos que dan significados a los fenómenos de la vida. Estos significados, por su vez, involucran un orden, una jerarquía que el discurso irá expresar. De este modo, es en el lenguaje que la cultura se estructura.

A eso corrobora Millán (2000:10) al afirmar que “la cultura está tanto en la mente de los individuos como en el ambiente en que ellos viven”. Es decir: es en medio al lenguaje, en el interior de los discursos que las identidades se construyen, a la vez que se controlan estos discursos - y las identidades - por la cultura que define las prácticas y posiciones sociales asumidas por los individuos.

En ese sentido, para analizar la construcción identitaria femenina argentina en letras de composiciones de Tango se hace necesario abordar el momento histórico-cultural con lo cual el advenimiento del Tango se relaciona, en Argentina.

3. El tango argentino y la cuestión del canon

Surgido en el inicio del siglo XX, el tango argentino se relaciona específicamente a la ciudad de Buenos Aires, que en esta época presenció un asombroso crecimiento urbano, aún más notable por la verdadera “invasión” extranjera. Dicha invasión hizo que la ciudad, en las primeras décadas de los años de 1900, tuviera 30% de su población, de más o menos 3.000.000 de personas, formada por migrantes europeos (Archetti, 1993:192).

La expansión urbana trajo nuevos valores a la realidad argentina. Surgieron los burdeles y el cabaret importados de Francia, y con ellos, principalmente con el último, una nueva concepción de vida. El cabaret es un lugar donde las fantasías y deseos eróticos pueden expresarse más libremente; de ahí que contraría el culto de la vida doméstica y se pone como impropio para el entretenimiento familiar.

Archetti (1993:193) asegura que este cambio social hizo que los hombres y mujeres argentinas del inicio del siglo vivieran emociones conflictivas. Y es a través del tango que esas emociones se juntan a ciertas creencias y deseos que tienen fuerte referencia cultural. El tango cuenta “historias” que remiten a un conjunto variado de emociones, como tristeza, orgullo, pasión, vergüenza, honor, perdón y culpa, emociones centrales en la articulación cultural argentina y constituyentes de la identidad personal.

Históricamente, el tango surgió en Argentina como resultado de una búsqueda por crear, según Archetti (1993:194), un “gran poema nacional” en una época en que se hacía necesaria la creación de “una cultura estrictamente argentina”. En ese sentido, el tango es representante del género literatura popular urbana: es el gran poema nacional argentino que en su universo cultural describe los valores y costumbres del pueblo argentino de una época.

Como literatura popular urbana, el tango se inserta en la cuestión de la descentralización del canon literario. Para que se pueda comprender cómo se da tal descentralización, se hace necesario analizar la formación de un canon y las relaciones de poder que están involucradas en esta formación.

Roberto Reis (1992:70) afirma que el canon es “um perene e exemplar conjunto de obras - os clássicos, as obras-primas dos grandes mestres -, um patrimônio da humanidade (...) cujo valor é indisputável”. Es decir, una delimitación impuesta a las obras que determinan sus valores.

Sin embargo, Reis (1992:70) asegura que el corpus canónico de la literatura obedece a un proceso de elección y exclusión que opera en la canonización de obras y escritores. La literatura, como un vehículo de transmisión de cultura, desde hace mucho ha sido utilizada para marginar

diversos grupos sociales. En el Occidente, los escritos femeninos, de etnias no-blancas, de minorías sexuales, de culturas “periféricas” (léase: no europeas) en general, como la cultura Argentina, han sido aislados del canon literario durante varios siglos. Reis (1992:71) defiende que el proceso de canonización es sobre todo un proceso ideológico que posee estrecha ligación con las mallas del poder y con los cimientos de la cultura occidental, como la hegemonía burguesa y la moral judaico-cristiana, que buscan mantener la dominación de determinados grupos sociales occidentales (hombres, blancos, capas privilegiadas) sobre otras culturas, sexualidades, etnias.

En la Postmodernidad, con la tendencia a poner en cuestión esos cimientos de la cultura occidental, el canon considerado un evento histórico que refleja intereses y valores de capas determinadas, empezó a ser repensado. Si los discursos en la postmodernidad pierden el sentido moderno de “verdad absoluta”, sentido hasta entonces fomentado por el primado de la Razón, si el lenguaje, “matéria de que se nutre a literatura”, como lo afirma Reis (1992:71), y entorno donde las identidades se construyen, en la Postmodernidad es considerada no confiable, ¿cómo no dudar de un canon que encierra en sí mismo un juicio de valor y legitima el discurso de los más poderosos?

De ahí que se hace necesaria una especie de descentralización del canon literario. Linda Hutcheon (1991:84) afirma que la Postmodernidad “questiona as próprias bases de qualquer certeza (história, subjetividade, referências)”. La noción de centro está desplazada: considerado una ficción necesaria (Hutcheon, 1991:85), el centro cede espacio cuando se empieza a repensar los márgenes y fronteras culturales, cuando la universalización empieza a desconstruirse a sí misma, en medio de este mundo pluralizado. En lo que se refiere al arte, este proceso resulta en la incorporación de otras formaciones discursivas al canon, como la telenovela, la publicidad y las músicas populares, buscando así una mayor representatividad de los discursos culturales. Es en este contexto que se inserta el Tango argentino.

4. El tango argentino y los mitos de la Milonguita y de la Madre

Ya se vio que la cultura es un proceso de significados que se relaciona con la construcción identitaria, es decir, las identidades se construyen dentro de la configuración cultural de la sociedad. Así, esta construcción se relaciona con los mitos presentes en cada cultura. En ese sentido, se hace necesario aclarar el concepto de mito que se asume en esta investigación. Se toma como referencia los estudios de Mircéa Eliade (2002). El autor (2002:32) afirma que el vocablo mito se refiere a una “história sagrada verdadeira”. De ahí que

(...) os mitos descrevem as diversas, e alguma vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do “sobrenatural”) no Mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje (...) um ser mortal, sexuado e cultural. (grifo del autor)

Las irrupciones del sagrado en el mundo se da a través de la religiosidad. El término *religión* proviene del latín *religare*, que significa ligar a lo divino, a lo sobrenatural. En ese sentido, la religiosidad actúa como un rito que tiene como característica principal suscitar y reafirmar el mito.

El término rito, según el diccionario de La Real Academia Española, significa un conjunto de reglas establecidas para el culto y ceremonias religiosas. De ahí que por medio del rito religioso el hombre se incorpora al mito, tomando el mismo, a causa de la referencia que se establece entre lo profano y lo sagrado, el sentido de una acción esencial a la civilización humana. En las civilizaciones antiguas, el mito tenía la función de exaltar las creencias, imponer y resguardar la moralidad y establecer reglas prácticas para el cotidiano humano. Puesto que satisface las necesidades religiosas, morales e incluso sociales del hombre. Aún hoy, como lo afirma Eliade (1992:23), el mito es un elemento vital a la humanidad, a lo cual se recurre para revivir una realidad primera:

[...] a religiosidade dessa experiência [mitológica] deve-se ao fato de serem reatualizados acontecimentos fabulosos exaltantes, significativos de se assistir de novo às obras criadoras dos seres sobrenaturais; deixa-se de existir nos mundos de todos os dias e penetra-se num mundo transfigurado, autoral, impregnado da presença dos seres sobrenaturais.

De esta forma, los mitos de la Milonguita y de la Madre tienen origen en la religiosidad, como afirma Eliade (2002:43): “...os mitos implicam, pois, uma experiência verdadeiramente “religiosa”, pois ela se distingue da experiência ordinária da vida cotidiana”, y engendran identidades al crear un campo de referencia para ciertos estereotipos sociales: “o indivíduo evoca a presença dos personagens dos mitos e torna-se contemporâneo deles” (Eliade, 2002: 59).

El mito habla del origen, es una realidad cultural extremadamente compleja, que puede ser interpretada bajo perspectivas múltiples. Por su carácter sobrenatural, los mitos se vuelven el modelo ejemplar de todas las actividades humanas, incluso, actúa en la construcción identitaria. En este sentido, se destaca en el tango argentino los mitos culturales de la Milonguita y de la Madre.

4.1 - La Milonguita, La Madre y las herencias del culto pagano prehispánico y del culto cristiano

Es posible relacionar el mito cultural de la Milonguita y el de la Madre. Estos dos mitos culturales femeninos, en Argentina, tienen sus orígenes en las figuras femeninas antiguas de España y de las civilizaciones precolombinas.

Carlos Fuentes (1993:27) considera la escultura funeraria Dama de Baza, esculpida en el siglo IV a.C. y encontrada en una excavación en Granada, en 1971, como el símbolo de la autoridad materna, pues está siempre junto a las tumbas de sus ancestros y herederos. La Dama de Baza se relaciona al mito cultural argentino de la Madre. Está siempre a velar por su familia, presidiendo el nacimiento y la muerte de los suyos. Junto a la Dama de Baza está la Dama de Elche, un prototipo del arte de la España ibérica, creada entre los siglos II y V d.C. Se considera a esta escultura a una diosa bizca y ambigua, que se mezcla entre tierna y perversa, virgen y tentadora, representando, así, el mito cultural de la Milonguita.

Estas dos imágenes son originales de España y forman parte del panteón español. Pese al hecho de que fueron creadas en épocas distintas, son interpretadas por estudiosos como Carlos Fuentes (1993:27) como diosas terrenas que representan figuras maternas que se complementan entre sí. Están relacionadas

a ellas, de la misma manera, por ser figuras maternas, las diosas incaicas, siempre divididas entre virtud y voluptuosidad: Mamaquilla, primera deidad femenina, diosa del cielo y de las estrellas, protectora de las mujeres; Pacha Mama, la Madre de la tierra, que propiciaba fertilidad, bajo los signos de dolor y crueldad; Mamacocha, diosa de las aguas, responsable por la fertilidad y por la muerte en el mar.

La cultura de Argentina, como la de los países hispanoamericanos en general, es fruto de una gran mezcla cultural. Argentina, con la colonización española, incorporó la cultura de este país. De la misma manera, conforme afirma Carlos Punta (2007:4), las culturas precolombinas, principalmente la cultura incaica, puesto que los incas habitaron e impusieron su cultura en toda la región noroeste de Argentina, influenciaron la construcción cultural de la nación.

Bajo este punto de vista, las figuras de la Milonguita y de la Madre se relacionan tanto a las diosas europeas de España como a las deidades de los panteones precolombinos. De ahí que ambas tienen el mismo origen.

Por supuesto, todas esas figuras femeninas, las diosas europeas y precolombinas, con la mezcla cultural y con la incorporación religiosa que se efectuó con la colonización, se convirtieron en una única figura: una Madre amorosa hasta la muerte, ambigua, mística. La figura de la Virgen.

El mito de la Madre se relaciona al culto a la Virgen. La figura de la Madre de Cristo, que da vida y protección, es venerada por los hispanoamericanos y por los españoles, en ceremonias grandiosas, donde se exalta su pureza y bondad. Las Madres de los tangos, de la misma manera, poseen valores de pureza, sinceridad, generosidad y fidelidad. Su amor es grandioso, incondicional como el amor de la Madre de Cristo por los pecadores. La figura de la Madre en el tango argentino carga consigo un valor religioso muy típico de la cultura argentina y hispánica en general.

Sin embargo, no se puede olvidar que las celebraciones a la Virgen en Argentina, como en España y en todos los países de Hispanoamérica, son marcadas por el misticismo y por un clima de sensualidad muy fuerte; en ellas se exalta la hermosura y la feminidad de la Virgen, adornada con capas y rosas, en un ritual que mezcla lo pagano y lo sagrado. El mismo aire de sensualidad se observa en la figura de la Milonguita.

No se desea en este trabajo afirmar que la Madre de Cristo se acerca a una figura que tiene en el erotismo y en la sensualidad sus rasgos característicos. Solamente se defiende que los mitos culturales argentinos de la Milonguita y de la Madre, presentados en el tango, tienen el mismo origen, es decir, vinieron de la mezcla cultural efectuada en la colonización. Estos mitos son heredados de las antiguas figuras mitológicas de las diosas europeas y precolombinas. Son, de la misma manera, descendientes de una sensualidad religiosa, que tiene en la Virgen y en su culto, su mayor representante. A esta opinión corrobora Carlos Fuentes (1993:28) al afirmar que:

La figura virginal que ha presidido la vida de España y de la América española durante tanto tiempo y con tanto poder, no es ajena a estas antiquísimas figuras maternas de Europa y del Nuevo Mundo. Pero en España, durante las grandes celebraciones de la Semana Santa, y en Hispanoamérica a través de una liga resucitada con las religiones paganas, esta figura de veneración se convierte también en una Madre inquietante, ambigua, directamente emparentada con las diosas del alba, su descendiente.

4.2 - El mito cultural de “la Milonguita”

El tango trata de emociones que constituyen el centro de la articulación cultural de Argentina, como el orgullo, la pasión, el honor, la culpa. A causa de eso, hasta hoy se consideran los tangos como “retratos” del “argentino”: como si el pueblo del país fuera retratado en colores vivos en el bailar porteño. Las temáticas del tango argentino son generalmente dicotómicas: hablan de deseos mezclados a temores, ira mezclada a pasividad, el goce carnal mezclado al abandono, amor mezclado a cielos, pasión mezclada al dolor. Para muchos estudiosos de la cultura argentina, esa dualidad presente en el tango refleja los rasgos característicos de un “buen argentino”, es decir, ayudan a crear un campo de referencia nacional para ciertos estereotipos sociales. Estas referencias se constituyen por medio de los mitos que representan la nacionalidad argentina.

Además de describir un mundo que cambia, con nuevas costumbres y nuevos valores, el tango argentino reflexiona sobre el amor y sus varias caras: deber, fidelidad, pasión desmedida, el papel del placer y de la sensualidad. Archetti (1993:193) afirma que “la fuerza de la literatura del tango (...) consiste en el poder y la influencia real que toda poesía ‘común o tradicional’ (...) tiene sobre los sentimientos y la conducta popular”. Así, a partir del universo cultural del tango, los argentinos construyen su visión a respecto de las dificultades del amor y las problemáticas de la sensualidad.

La figura de la Milonguita surge vinculada al cabaret y, por lo tanto, a la idea de sensualidad y sexualidad. Archetti (1993:193) asegura que la importación del cabaret desde Francia generó en Argentina un cambio significativo en lo que se refiere a los hábitos asociados al tiempo libre. La informalidad del ambiente del cabaret posibilitó una nueva manera de entretenimiento, alejado del carácter familiar de las fiestas y bailes de la alta sociedad. La libertad para expresar las fantasías eróticas, aún más fomentada por el libre uso del alcohol, hace que mujeres y hombres rompan con normas establecidas para la conducta social, tales como la que defendía es espacio doméstico como propio a la mujer. Archetti (1993:193) afirma entonces que en el cabaret: “muchas mujeres pueden evadirse del destino impuesto por el culto de la vida doméstica y el cumplimiento de las rutinas y esfuerzos de la vida cotidiana”.

Las Milonguitas fueron estas mujeres que, en Argentina de inicio del siglo XX, contrariaron la moral de la época, al frecuentar el cabaret y ser amantes de hombres casados, lo que les permitió ser conocidas también como “las mantenidas”. Es exactamente este nuevo tipo de mujer que se convierte en uno de los temas centrales del tango.

La Milonguita en el tango es una mujer joven, soltera y sensual, totalmente segura de su hermosura y poder de seducción, capaz de hacer que un hombre se quede loco con su belleza, como se observa en el fragmento del tango *Milonguita* (1920, Linning):” te acordás, Milonguita? Vos eras/ La pebeta más linda”. La belleza de la mujer es vista como una arma de seducción que la caracteriza y tiene estrecha relación con la sexualidad. El amor como pasión, una de las temáticas más importantes del tango, es representado por la imagen de la Milonguita. Se considera a la mujer como aquella cuya sexualidad, cuando expresada, provoca el dolor y la tristeza, como se ve en el tango *Criollita de mis amores* (1934, Carlos Gardel, Alfredo Le Pera y Mario Battistella):

Criollita de mis amores,
clavel, el más perfumado.
Tus ojos son dos luceros
que me hieren, traicioneros,
tus ojos me han amarrado
al palenque de tu amor.

Se dibuja el carácter seductor de la Milonguita en las composiciones de tango a través de metáforas que remiten al cuerpo, principalmente a los ojos, como se observa en el tango *Criollita de mis amores* (1934, Carlos Gardel, Alfredo Le Pera y Mario Battistella): “tus ojos son dos luceros/que me hieren traicioneros”. En el tango *Amores de estudiantes* (Alfredo Le Pera) son los ojos de la Milonguita que engañan: “Quiero calmar los enojos/de aquellos claros ojos/siempre mintiendo amor”. De la misma manera, en el tango *El motivo (pobre Paica)* (Pascual Contursi), que habla de una milonga que sufre de soledad, es en la mirada de la mujer que se encuentra su poder de seducción: “Pobre paica que ha tenido/ a la gente rechiflada/y supo con la mirada/conquistar una pasión”.

La mujer como el ser seductor que no se importa con el hombre que seduce, que lo abandona y lo hace sufrir, surge a partir de 1917, cuando la temática tanguera se convirtió en más urbana. Lara Longo (2003:234) asegura que esta etapa corresponde a la del tango-canción y tiene estrecha relación con la urbanización que trajo el cabaret. Con el cambio en la manera de relacionarse, producida por el nuevo estilo de vida que el cabaret generó en Argentina, la mujer en los tangos aparece como un ser autónomo, que sabe lo que quiere y acepta correr riesgos en búsqueda de realizar sus deseos. Incluso mentir, herir y traicionar, como se observa en el tango *La mariposa* (1927, Carlos Gardel):

Aquella tarde que yo te vi
tu estampa me gustó
pebeta de arrabal
y sin saber por qué te seguí
y el corazón te di
y fue tan solo por mi mal.
Mira si fue sincero mi querer
que nunca imaginé
la hiel de tu traición
que solo y triste me quedé
sin amor y sin fe
y derrotado el corazón

En el tango *Amores de estudiantes* (Alfredo Le Pera), también se observa la figura de la Milonguita como aquella que engaña sin ninguna culpa: “Por un mirar que ruega/perder la quietud/mujercitas sonrientes/que juran virtud”. Así, la Milonguita es incapaz de amar de verdad y, por lo tanto, tener felicidad conyugal.

Sin embargo, la figura de la Milonguita también se presenta en el tango como aquella que

fue seducida por las ilusiones de la vida y, llevada al cabaret, sufre por la vida que tiene. El tango *Desdichas* (Pascual Contursi), la Milonguita es presentada como una mujer triste aunque esté en medio al lujo del cabaret: “una triste milonguera/de un lujoso cabaret/acordate que esa pobre/tiene el alma destrozada/que no baila de alegría/y se ríe sin querer”. De la misma manera, en el tango *Garabita* (Pascual Contursi), en medio a la vida en el cabaret, surge la figura de los padres de la Milonguita como un recuerdo de la vida pasada: “Garabita... Garabita.../la pebeta que has andado/pisoteando el pasto sucio/del arroyo Maldonado/contemplando el agua mansa/muchas veces ha pensado/en tu vieja la finada/y en tu viejo curdelón”.

La vida en el cabaret es relacionada a una vida de dolor y miserias. Y el tango se funde con el deseo del yo-poético de que esta mujer encuentre el amor verdadero: “Que haya un reo que te quiera/y te hable a lo criollo/y, si un día llega el caso/que se juegue por tu amor”.

La ambigüedad del mito de la Milonguita, que ora es presentada como la mujer seductora, ora como una pobre víctima de las circunstancias, remite a sus orígenes paganos. Como la bizca y seductora Dama de Elche del panteón español y como las contradictorias deidades precolombinas, la figura de la Milonguita se encuentra entre la voluptuosidad y la tristeza, el erotismo y la ilusión. Múltiple, la identidad femenina se revela en el tango fragmentada, construida por imágenes contradictorias, lo que confirma la conceptualización de Stuart Hall (2002: 109), que asegura que las identidades son más el producto de la marcación de la diferencia que el signo de una unidad idéntica; son representaciones construidas a lo largo de una falta, de una división.

Según Archetti (1993:191), la Milonguita se volvió un mito cultural urbano argentino porque posibilitó a los individuos “tener una perspectiva, a la vez mental y cultural, que pueden evocar (...) cuando tienen que interpretar o comentar situaciones sufridas”. De ese modo, la figura arquetípica de la Milonguita ayuda a crear una referencia nacional al estereotipo social de la mujer sensual.

4.3 - El mito cultural de la Madre

La Madre representa en el tango argentino un tipo de amor fundado en el deber moral. Es la Madre aquella que perdona, que olvida las ofensas, que transforma el sufrimiento en una virtud. Véase el tango *La casita de mis viejos* (1931, Cadícamo), uno de los tangos más conocidos y cantados por los argentinos. En éste, se cuenta la historia de un hijo que vuelve a casa de sus padres, arrepentido por abandonarlos y es recibido por su Madre:

Pobre viejita encontré
enfermita, yo le hablé
y me miró con unos ojos...
con esos ojos
nublados por el llanto,
como diciéndome: ¿por qué tardaste tanto?
Ya nunca más he de partir
Y a tu lado he de sentir
El color de un gran cariño

Los ojos permanecen como elemento recurrente en las composiciones. Sin embargo, si los ojos de la milonguita expresan sexualidad y deseo, los ojos de la madre, “nublados por el llanto”, representan la dulzura del amor materno, que en el tango es presentado como incondicional. A causa de eso, uno de los sentimientos maternos más evidenciados en los tangos, y que remiten a la creencia cristiana, es la capacidad de perdonar. En relación a eso, vemos en el mismo tango lo siguiente: “Sólo una madre nos perdona en esta vida/¡es la única verdad!/Es mentira lo demás”. En el tango *Nunca es tarde* (1925, Flores), el hijo arrepentido de abandonarle a su madre, tras sufrir en la vida, retorna a su casa, en búsqueda de perdón: “Anda a verla a tu viejita/dale un beso y un abrazo/y llorando preguntale/si te quiere perdonar”. Como la Madre de Cristo en la creencia católica, es responsabilidad de la madre en el tango recibir al hijo pecador y perdonarle sus faltas, sacándole del mundo perdido que el cabaret representa.

Como fuente de apoyo y guía de los hijos, es la madre que garantiza la felicidad de la familia, aunque esto signifique sufrir en silencio. En el tango de mismo nombre, *Silencio* (2000, Carlos Gardel y Alfredo Le Pera), se cuenta la historia de una madre que pierde sus cinco hijos en la guerra. Con intenso lirismo, se presenta la figura de la mujer como aquella que tiene en la maternidad la razón de su vida:

Meciendo una cuna,
una madre canta
un canto querido
que llega hasta el alma
porque en esa cuna,
está su esperanza.

La esperanza de la madre es sus hijos. Su devoción a la maternidad es recompensada por el narrador cuando dice: “Eran cinco hermanos/ella era una santa”. La santidad es tratada en el tango como característica exclusiva de las madres, tanto que la figura del padre casi no aparece en las composiciones. Por eso, en este tango, con la muerte de los hijos, la madre vive en soledad: “Y la viejita/de canas muy blancas/se quedó muy sola”.

La Madre, de esta manera, aparece en los tangos de forma idealizada, estereotipada. Ella es la que ama incondicionalmente, perdona, espera con paciencia y sufre en silencio; asimismo es la que garantiza la felicidad de los hijos, la santa que, bajo signos de pureza y castidad, mantiene el orden familiar.

Sin embargo, como santa, la madre no es considerada mujer en los tangos: no se ve en esta figura cualquier referencia al amor pasión, a la sexualidad, a la sensualidad, o incluso, a la vida conyugal. La maternidad funciona como un parámetro identitario único, como si siendo madre, se muriera la mujer, las características femeninas.

Esta imagen estereotipada de la mujer, por cierto, no se inicia en el discurso del tango. Clara Brafman (1994:243), al analizar libros didácticos del final del siglo XIX e inicio del XX en Argentina, asegura que en ellos la figura de la mujer surge idealizada:

(...) la mujer, ser sublime, es buena, abnegada, tierna, sacrificada, pero se la pinta solamente en la figura de la madre (...) Haciéndola sublime, idealizándola, embelleciendo su imagen, también se unilateraliza su figura.

En relación a eso, Elisabeth Badinter (1981:165) afirma que este discurso idealizador tenía la función de domesticar a la mujer para que ésta permaneciera cumpliendo uno de los únicos papeles sociales permitidos por la sociedad de la época: la maternidad.

Con todo, en el tango, esta estereotipación de la figura de la madre apunta para la situación sociocultural que vivía Argentina en el inicio del siglo XX. Noemí Ulla (1982:50-2) defiende que la figura materna es un recurso literario utilizado para hacer distinción entre el nuevo orden social que empezaba con la urbanización del centro - con sus burdeles y cabaret que cambiaron el modo de estar y usar el tiempo libre, desafiando el culto de la vida doméstica al convertirse, conforme informa Archetti (1993:193), “en una de las primeras arenas modernas para escaparse del control doméstico” - y el orden social que ya vigoraba, en relación a la cual la madre representa la resistencia. De esta forma, la madre es un emblema de pureza en un momento social considerado de impureza, que aparece con el surgimiento del cabaret.

5. La Milonguita, la Madre y la identidad femenina argentina

El siglo XX vio despuntar una nueva cultura generada por la industrialización. Llamada de tercera cultura por Edgar Morin (2000:14), la cultura de masa producida conforme las reglas de la fabricación industrial, según Morin (2000:15):

(...) constitui um corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o individuo em sua intimidade, estruturam os instintos, orientam emoções. Esta penetração se efetua segundo trocas mentais de projeção e de identificação polarizadas nos símbolos, mitos e imagens da cultura como nas personalidades míticas (...) que encarnam os valores (os ancestrais, os heróis, os deuses).

Esta penetración de los símbolos, mitos e imágenes en el individuo a través de un proceso de proyección e identificación es lo que explica el poder que el arte tuvo y tiene en moldar identidades. Por medio de lo estético, de creaciones ficcionales, el imaginario humano crea mundos imposibles, fantásticos, pero forja también hábitos, comportamientos e identidades. A través de un romance, de una película, de una música, el lector/espectador/oyente penetra en un mundo fantástico, que, pese al hecho del previo conocimiento que es una ficción, se fija en el propio imaginario del lector/espectador/oyente al interactuar con sus referencias de vida. Y teje, asimismo, nuevos caminos identitarios, en un proceso por veces alienador, ya que funda estereotipos. Al proyectarse e identificarse con el personaje, el público establece una relación estética con las obras, en la cual se conjugan lo imaginario y lo real.

La relación estética crea identificación. Los personajes pasan a servir de modelos, se constituyen, de esa forma, en mitos que encarnan los valores que serán seguidos por

el público. Maneras de vestirse, comportarse, hábitos, costumbres, maneras de “mirar” las relaciones amorosas, fraternales, son imitados por las personas comunes. Así, las identidades son construidas en el interior del discurso ficcional.

Antônio Cândido (1987:146) afirma que en la cultura de masa las experiencias artísticas-literarias son más penetrantes que las formas tradicionales de arte. Así que el tango, como literatura popular urbana, representante de la tercera cultura, penetró profundamente en el alma argentino y engendró parámetros identitarios. Archetti (1993:191) alude a lo que denomina la función cultural didáctica del tango, que sería posibilitar a los argentinos asociar un código emocional a un conjunto de situaciones sociales. En ese sentido, con las figuras de la Milonguita y de la Madre, las mujeres argentinas emergen en las experiencias míticas del pasado de referencia (las diosas antiguas del panteón español y de las culturas precolombinas, así como la Virgen María de la cultura cristiana que absorbe las características mitológicas de aquéllas), donde retiran sus códigos emocionales y, a través de relaciones de proyección e identificación con estos mitos urbanos, actúan en las situaciones sociales.

Sin embargo, esta relación de proyección e identificación también crea estereotipos. Cândido (1999:105) afirma que la ficción, y la literatura en particular, da forma a la fantasía y, a la vez, posibilita una mejor comprensión de la realidad. Siendo así, la literatura es “um caso de discernimento do real por meio da deformação, do arbítrio, da alternativa fictícia e não por meio da observação e do registro”. Al discernir lo real por medio de la ‘deformación’ artística, la literatura, y el tango como un discurso literario, crea estereotipos sociales que penetran y permanecen en el imaginario social.

De ahí que en el tango, a través de las figuras mitológicas de la Milonguita y de la Madre, la identidad femenina es definida dicotómicamente. De un lado, la mujer sensual, provocante, traicionera y engañadora, que tiene en la belleza su poder y que está alejada en definitivo de la maternidad y felicidad conyugal. Del otro lado, la mujer ‘santa’, pura, amorosa y perdonadora, cuya identidad es determinada exclusivamente por la maternidad. Estereotipadas, estas dos vertientes identitarias femeninas se debaten en el cotidiano femenino argentino, y acaban por limitar a la mujer en el ámbito social y personal.

6. Conclusión

En este proyecto se analiza la construcción de las identidades femeninas argentinas en letras de composiciones de tango y su relación con elementos paganos prehispánicos y cristianos, a través del estudio de dos mitos culturales argentinos - la Milonguita y la Madre.

Se verifica, primeramente, que en la postmodernidad, el sujeto se encuentra descentrado y su identidad es múltiple y negociada con la sociedad. Este concepto de identidad se relaciona al concepto de cultura, esta última comprendida como una malla de significados que objetiva dar sentido a la vida. De ahí, se verifica la construcción de las identidades en el interior de discursos que reflejan prácticas y posiciones sociales determinadas, en medio a relaciones de poder permeadoras de la cultura.

El tango es literatura popular urbana, es decir, producto cultural de la cultura de masa.

De esa forma, se inserta en la cuestión de la descentralización del canon literario. De ahí que las identidades femeninas argentinas se construyen en el discurso literario del tango.

Esta construcción se relaciona a los mitos culturales presentes en el tango. De éstos, se enfoca los mitos de la Milonguita y de la Madre. En lo que se refiere a ellos, se verifica que tienen origen en la religiosidad, más específicamente, en las diosas prehispánicas del panteón español e hispanoamericano cuyas características mitológicas fueron absorbidas por la cultura cristiana, en la figura de la Virgen María. Ambos mitos urbanos argentinos apuntan para la estereotipación femenina. La mujer sólo es presentada de dos formas: cuando considerada Milonguita, es bella, seductora, engañadora, mentirosa, y no tiene derecho al amor y a la felicidad conyugal; cuando Madre, es incondicionalmente amorosa, perdonadora, pura, santa, y tiene en los hijos la razón de su vivir.

Tal estereotipación está directamente relacionada con los juegos de poder con los cuales estaba involucrada la Argentina del inicio del siglo XX, dividida entre el culto de la vida doméstica y las innovaciones introducidas en el campo social y personal con el surgimiento del cabaret.

El tango, por ser producto de la cultura de masa, tiene como característica principal la capacidad de penetrar más profundamente en el individuo, a causa de su carácter popular y democrático. Por eso, penetra profundamente en el alma argentina y engendra identidades. A la vez, crea estereotipos sociales que penetran y permanecen en el imaginario femenino argentino. A través de una inmersión en las experiencias mitológicas del pasado, las mujeres argentinas construyen sus códigos emocionales y, por medio de una relación de proyección e identificación con los mitos urbanos de la Milonguita y de la Madre, actúan en las situaciones sociales. Así, las figuras mitológicas de la Milonguita y de la Madre y los dos vertientes identitarios estereotipados engendrados por ellas, se debaten en el imaginario femenino argentino y acaban por limitar a la mujer en el ámbito personal y social.

Bibliografía

- ARCHETTI, Eduardo, 1993, "El tango argentino", en Pizarro, Ana (dir.), *América Latina: palavra, literatura e cultura*, vol.III, São Paulo, Memorial, Campinas: UNICAMP.
- BADINTER, Elisabeth, 1981, *¿Existe el amor maternal?*, Barcelona, Paidós.
- BRAFMAN, Clara, 1994, "Imágenes femeninas y familiares en los libros de lectura de la escuela primaria (1800-1930)", en Fletcher, Lea (dir.), *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*, Buenos Aires, Editora Feminaria.
- CÂNDIDO, Antônio, 1987, *A educação pela noite e outros ensaios*, São Paulo, Ática.
- , 1999, "Remate de Males", *Revista do Departamento de Teoria Literária*, Número especial, Unicamp, Campinas.
- ELIADE, Mircea, 2002, *Mito e realidade*, 6 ed, São Paulo, Perspectiva, Coleção Debates.
- , 1992, *O Sagrado e o Profano: a essência das religiões*, São Paulo, Martins Fontes.
- FUENTES, Carlos, 1993, *El espejo enterrado*, 1 reimp, México, Fondo de Cultura Económica.

- HUTCHEON, Linda, 1991, *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*, Trad. Ricardo Cruz, Rio de Janeiro, Imago.
- IÑIGUEZ, L. (dir.), 2004, *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais*, Trad. Vera Lúcia Joscelyne, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.
- LONGO, Lara D'Onofrio, 2003, "Tango: reflexo de Buenos Aires", *Anuario brasileiro de estudios hispánicos*, VIII, Ministerio de Educación y Ciencia, 2003.
- MILLÁN, Tomás R. Austin, *Para comprender el concepto de cultura*, Disponible en: <http://www.members.lycos.co.uk/tomaustin/ant/cultura.htm>. Accedido el 16/08/2006.
- MORIN, Edgar, 2000, *Cultura de massas no século XX. vol. I: neurose*, 9 ed, Edição brasileira do Espírito do Tempo, Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- PUNTA, Carlos, *La Argentina prehistórica - primeros pobladores*, Disponible: <http://www.argentinaxplora.com/actividad/legado/etno/prehisto.htm>. Accedido el 02/11/2007.
- REIS, José Carlos, 2003, "História da história: civilização ocidental e sentido histórico", en *História e Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*, Rio de Janeiro, Editora FGV.
- REIS, Roberto, 1992, "Cânon", en Jobim, José Luís (dir.), *Palavras da crítica*, Rio de Janeiro, Imago.
- STUART, Hall, 2002, *A identidade cultural na pós-modernidade*, Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 7 ed, Rio de Janeiro, DP&A.
- , 2000, "Quem precisa de identidade?", en Tomaz Tadeu da Silva (dir.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.
- ULLA, Noemí, 1982, *Tango, rebelión y nostalgia*, Buenos Aires, CEAL.

Sabotaje y transgresión. El espíritu de las vanguardias en la poesía de Leopoldo María Panero

Joaquín Ruano
York University

Resumen

La obra de Leopoldo María Panero (Madrid, 1948) se basa en una constante subversión de los valores establecidos, lo cual le ha valido el ostracismo por gran parte de las instituciones académicas. Este ostracismo, poco a poco, no obstante, va cediendo en pos de una creciente valorización de su obra tanto nacional como internacionalmente. En las siguientes líneas, exploraremos una de las muchas facetas en las que Panero representa en su obra poética ese constante deseo de subvertir. Se trata de la subversión al nivel más inherentemente literario, puesto que es la transgresión de la propia escritura. Una escritura que ya no está subordinada a su esfera performativa sino que, por el contrario, se erige como principio y final de sí misma.

Palabras clave: Leopoldo María Panero, Poesía española contemporánea, Vanguardias literarias, Transgresión, Contracultura.

Abstract

Leopoldo Maria Panero's (Madrid, 1948) work is based in a constant subversion of established moral values. This has brought him as a consequence the ostracism from a big part of the academic institutions. Nevertheless, this ostracism is slowly disappearing, and his writings are having a crescent appreciation, both national and internationally. In the next lines, we will explore one of the numerous aspects in which Panero represents this constant will of subversion, that is, at the most literary level, the transgression of the writing itself. Writing process that is no more dependent of a performative use but that, on the contrary, is based as starting point and aim of the itself.

Key words: Leopoldo María Panero, Spanish Contemporary Poetry, Literary Avant-garde, Transgression, Counterculture.

La obra de Panero presenta como uno de sus ejes principales la dinámica de la transgresión. La transgresión es dinámica porque no se detiene jamás, porque nunca deja de querer transgredir y porque, en última instancia, si se estableciera, desaparecería. Este movimiento no tiene otro fin que negar la ley, subvertir los principios dominantes. Para evitar ser neutralizada y absorbida por las estructuras dominantes, la dinámica de la transgresión es expansiva, esto es, no deja de rebasar los límites impuestos, pero sólo para volver una y otra vez sobre los propios límites. Como dice Michel Foucault:

En ce langage la prétention de tout dire n'est pas seulement celle de franchir les interdits, mais d'aller jusqu'au bout du possible ; la mise en place soigneuse de toutes les configurations éventuelles, le dessin, en un réseau systématiquement transformé, de tous les branchements, insertions et emboîtements que permet le cristal humain pour la naissance de grandes formations étincelantes, mobiles et indéfiniment prolongeables [...] désignent le projet de ramener tout langage possible, tout langage à venir, à la souveraineté actuelle de ce Discours unique que personne peut-être ne pourra entendre (Foucault, 284)

Lo cual puede leerse, en el caso de la obra de Panero, como la aceptación de que la transgresión en dicha obra es un fenómeno que se produce a todos los niveles de la escritura, a nivel semántico pero también a nivel formal. Si transgredir es el movimiento constante de supresión de la ley, en escritura esto significa que no sólo se intenta abolir la ley en el otro mediante el decirlo todo, sino que las propias reglas del discurso, las propias leyes del lenguaje que portan el mensaje de la transgresión explotan, rompiéndose así incluso la ley más esencial, la que pone la palabra al servicio de la semántica, la que encadena el significante y el significado. Para ello, como espero poder demostrar en las siguientes líneas, Panero se servirá de toda una tradición que le surtirá de recursos de sabotaje contra el discurso establecido. Esta tradición no es otra que la de las vanguardias que dominan gran parte de la historia cultural del siglo XX. Investigaré, por tanto qué lecturas de vanguardia son las que más peso tienen en la obra de Panero; qué lee Panero en esas vanguardias, qué toma, cómo lo transforma.

Una primera pista de esas lecturas podemos encontrarla en estas líneas del prefacio que nuestro autor escribe para su libro de 1983 titulado *El último hombre*:

Otro de mis métodos para la consecución de este libro es lo que el formalista ruso Sklowky [sic] llamaba el *extrañamiento*: esto es, deslizar componentes anómalos en un panorama familiar. Ceniza entre unas guindas, dos sapos en un jardín, tres niños adorados por los sapos: la fealdad rodeada de belleza, o viceversa, lo que no se come de lo que se devora y es que el referente poético por excelencia es la imaginación del lector: jugar con ella como el cazador con las fieras, aturdira, chocarla, perseguirla, cautivarla. (287) ¹

En 1919 Viktor Shklovsky publica “El arte como procedimiento”. En dicho artículo, el teórico ruso intenta desligar la noción de arte de la noción de imagen tal y como se había planteado

1. Todas las citas de Panero, salvo indicación contraria, pertenecen a la edición de su *Poesía Completa* citada en la bibliografía.

anteriormente: “L’art, c’est la pensée par images”.(76) Muy por el contrario, nos dice Shklovsky, el arte no se rige sino por sus propios parámetros, y especialmente el arte literario, la poesía o la prosa, donde el lenguaje poético mantiene una independencia absoluta con respecto al lenguaje “prosaico”, esto es, el lenguaje que utilizamos a diario en su dimensión instrumental: “C’est pourquoi nous devons traiter les lois de dépense et d’économie dans la langue poétique dans leur propre cadre, et non par analogie avec la langue prosaïque”.(81)

Estudiando la obra de Tolstoy, Shklovsky llegará a la conclusión de que dicha independencia del lenguaje poético se fundamenta en el hecho de que, en su uso cotidiano, el lenguaje prosaico se automatiza, perdiendo su ser en pos de su performatividad; es decir, al hablar en la vida diaria el hombre olvida el instrumento que esta utilizando (el lenguaje) para quedarse simplemente con el mensaje que se quiere comunicar. Ahora bien, en el lenguaje poético, esta automatización se invierte, de manera que el lenguaje poético tiene la doble función de comunicar, como el lenguaje prosaico, pero también la función de resaltar su propio ser en tanto que lenguaje desautomatizado. Y con esta desautomatización no es sólo el propio lenguaje quien toma cuerpo sino las cosas también hacen notar su presencia, se *singularizan*.

Ainsi la vie disparaît, se transformant en un rien. L’automatisation avale les objets, les habits, les meubles, la femme et la peur de la guerre. [...]

Et voilà que pour rendre la sensation de la vie, pour sentir les objets, pour éprouver que la pierre est de pierre, il existe ce qu’on appelle l’art. Le but de l’art, c’est de donner une sensation de l’objet comme vision et non comme reconnaissance; le procédé de l’art est le procédé qui consiste à obscurcir la forme, à augmenter la difficulté et la durée de la perception. L’acte de perception en art est une fin en soi et doit être prolongé; l’art est un moyen d’éprouver le devenir de l’objet, ce qui est déjà « devenu » n’importe pas pour l’art. (83)

Se produce, por tanto, una nueva percepción, en la que el lenguaje sufre un cambio semántico significativo que aparta la palabra poética de su acepción habitual en el lenguaje automatizado. Es entonces cuando el lenguaje poético realiza el precepto aristotélico de tener un carácter extraño, sorprendente; cuando la poesía se hace un discurso difícil y tortuoso. Es entonces cuando el lenguaje poético, entendido como procedimiento, produce un extrañamiento (*ostranenie*) que lo hace monstruoso:

Cette manière de voir les objets hors de leur contexte [...]; il en est résulté quelque chose d’étrange, de monstrueux, qui a été sincèrement considéré par bien des gens comme un blasphème et les a péniblement blessés. Cependant, c’était toujours le même procédé à l’aide duquel Tolstoï percevait et relatait ce qui l’entourait. (89-90)

Sin abandonar el libro antes mencionado encontramos que Panero parece combinar perfectamente esas visiones fuera de contexto que producen esa sensación de extraño, de siniestro². Y qué mejor

2. La asociación del extrañamiento de Shklovski y lo siniestro (*Umheimliche*) de Freud es patente, con tan sólo leer las líneas que preceden al prólogo que hemos citado arriba: “[...] este libro, pese a lo macabro de sus temas, no romperá por ello el rigor poético que me he propuesto a lo largo de toda mi obra literaria. La imaginaria exótica, retorcida, sigue una técnica: la de contrastar la belleza y el horror, lo familiar y lo *unheimlich* (lo no familiar, o inquietante, en la jerga freudiana. [...])” (287). Por otra parte, creo que el doctor Blesa, de la Universidad de Zaragoza, estaba investigando este aspecto, pero no he podido obtener ninguna verificación bibliográfica al respecto.

forma de plasmarlo que el haiku que, por su propia morfología –el lenguaje queda subordinado a la imagen–, es ya de por sí un extrañamiento del lenguaje:

Un lago ha nacido:
en mi cráneo
flotan los peces. (311)

El siguiente ejemplo es más narrativo, si bien no por ello deja, en el último verso, la última imagen, de volvernos a sorprender:

En el viejo castillo de Koomoro
dos mujeres en la cocina,
derrumban sus ojos. (*Idem*)

Peces que flotan en el cráneo del hablante, derrumbamiento de ojos, son ejemplos de cómo el lenguaje poético adquiere una autonomía con respecto al lenguaje performativo, al no estar ya sujetos al pacto de comprensión que habitualmente utilizamos para comunicarnos lingüísticamente. Se produce por tanto un acto de subversión en el lenguaje que nos fuerza a mirar las cosas desde otro punto de vista no automatizado. La misma desautomatización que podemos encontrar en los siguientes versos de “Sueño de una noche de verano”:

Luego vinieron las Grandes Lluvias buscando
La vagina hambrienta de la selva, y todo lo borraron. (294)

Por la misma época en que Shklovsky escribía su “El arte como procedimiento”, otra manifestación de la vanguardia iba a aparecer en la Suiza que se había convertido en refugio de artistas en la Primera Guerra Mundial. Se trata del Dadá:

La palabra dadá simboliza la relación más primitiva con la que la realidad nos rodea, con el dadaísmo adquiere sus derechos una nueva realidad. La vida aparece como una confusión simultánea de ruidos, colores y ritmos espirituales que es integrada resueltamente en el arte dadaísta con todos los gritos y fiebres sensoriales de su psique cotidiana y audaz con toda su realidad brutal. (*Almanaque Dadá*, 31)

Dadá se presenta como una imagen de una realidad caótica, la de la crisis de las democracias liberales en la Europa del final de la Primera Guerra Mundial y principio del posterior periodo de entreguerras. Dadá, si hacemos caso al testimonio de uno de sus miembros fundadores, Richard Huelsenbeck fue creado en Zurich, En la primavera de 1916, por una serie de refugiados de la guerra que frecuentaban el Cabaret Voltaire (404)³. El Dadá, prosigue lo que desde principio del siglo, venía siendo ya una tradición de vanguardia, esto es, se asienta

3. “*En avant Dadá: una historia del dadaísmo*”, incl. en Herschel B. Chipp *Teorías del arte contemporáneo*. Sin embargo, en el *Almanaque* citado anteriormente se puede leer: “Dadá es un CLUB, [*sic*] que fue fundado fundado en Berlín, en el que se puede ingresar sin contraer obligaciones” (32)

en elementos anteriores con los que se forma una tradición, como veremos, “anticanónica”. Y para ello, tomará como punto de partida tres grandes pilares: el Expresionismo alemán, el Cubismo francés y el Futurismo italiano. De este último además, “Tomamos asimismo [...] el “ruidismo” música ruidosa, *le concert bruitiste*, de feliz memoria [...]. Hablé del significado del ruidismo en varias de las reuniones públicas de Dadá” (405- 406). De nuevo encontramos una negación del lenguaje institucionalizado, del cual el lenguaje poético se declara independiente. Tristan Tzara escribe en el “Manifiesto Dadá” de 1918:

ideal, ideal, ideal
conocimiento, conocimiento, conocimiento
bum – bum, bum – bum, bum – bum

he enumerado con bastante exactitud el progreso, la ley, la moral y todas las demás cosas bonitas que diversas personas muy inteligentes han analizado en gruesos libros para declarar finalmente que, a pesar de todo, cada cual baila según su bum bum personal y que tiene razón con su bum bum [...] (*Almanaque Dadá*, 94)

Dadá significa, por tanto, y a toda costa, provocación, desarticulación total y completa del lenguaje estructurado, de una mentalidad burguesa que necesita un pacto de entendimiento, que las palabras *signifiquen*. Es, en cierta manera, llevar al extremo los presupuestos del extrañamiento, puesto que el lenguaje no sólo se desautomatiza, sino que *se destruye*.

Son significativas las actualizaciones de Dadá que Panero producirá en su obra. Y decimos actualizaciones porque, del mismo modo que en la tendencia de vanguardia el sinsentido tenía un sentido completo, esto es, no dejaba lugar a sentido alguno que no fuera sí mismo, en el texto de Panero “El canto del Llanero solitario”, Dadá se plantea dentro de un sistema global de discurso, esto es, no es el sinsentido por sí mismo sino desviaciones que proporcionan, como veremos, un tercer sentido. Así, estos versos de la sexta composición del poema:

Ana: tú no estarás
(que para llegar al Oro
la espada rompa la Copa:
tú no estarás
(CUP = SUMMER
enterrad la primavera
PENTACLES, WINTER
en el invierno (97)

Donde el lenguaje se desdibuja, las normas pierden vigor (pensemos por ejemplo en el paréntesis del segundo verso de la cita que nunca se cierra). Y unos versos más abajo leemos:

(mehr licht

dijo, tumba, Goethe.

LUZ
NÚMERO
PALABRA

(muerto el leopardo.

LUZ

(cásate contigo mismo.

SAPHER
SIPHER
SEPHORA

(tú no estarás) (98)

Pero, como hemos dicho la transgresión es dinámica, la transgresión no puede pararse, y así necesita mutar porque siempre hay nuevas reglas que romper, nuevas leyes que negar. Llegado un momento, el Dadá deja de ser funcional, la sarcástica agresividad ha sido asimilada por la burguesía como parte del espectáculo, y ya no cumple con su cometido transgredir. El Dadá ya no escandaliza, así que debe mutar. Es 1924 el año en el que comienza una nueva era, la cual, tratándose de las vanguardias, no podía comenzarse sino con un manifiesto. En ese año Bretón publica su primer *Manifeste du Surréalisme*.

Dicho manifiesto se plantea desde su principio como una reacción contra la noción estética de realismo, ampliamente dominante aún en el público burgués. Realismo y positivismo, nos dice Breton, perjudican los espíritus más elevados, imposibilitando los esfuerzos por un arte elevado. Ante ello, tomarán partido por una libertad absoluta de la imaginación. (312-313) ⁴ Y la más grande libertad de la imaginación que queda al hombre no es otra que la que se esconde en esa mitad de nuestra percepción que pertenece al campo de lo onírico. Es en este campo, en el del sueño, donde el hombre se puede liberar completamente de las ataduras que lo constriñen durante su vida cotidiana y que, precisamente por ello, es relegado por la moral burguesa y positivista a un paréntesis.

Il est inadmissible, en effet, que cette part considérable de l'activité psychique [...] ait encore si peu retenu l'attention. L'extrême différence d'importance, de gravité, que présentent pour l'observateur ordinaire les événements de la veille et ceux du sommeil, a toujours été pour m'étonner. C'est que l'homme quand il cesse de dormir, est avant tout le jouet de sa mémoire, et qu'à l'état normal celle-ci se plaît à lui retracer faiblement les circonstances du rêve, à priver ce dernier de toute conséquence actuelle, et à faire partir le seul *déterminant* du point de vue où il croit, quelques heures plus tôt, l'avoir laissé : cet espoir ferme, ce souci. Il a l'illusion de continuer quelque chose qui en vaut la peine. Le rêve se trouve ainsi ramené à une parenthèse, comme la nuit. (317)

4. Todas las citas de André Breton corresponden al primer tomo de sus *Œuvres complètes*.

En este sentido, la nueva propuesta de vanguardia propone, como vía de libertad absoluta, un estado en el que lo maravilloso (*merveilleux*) produzca un efecto de belleza absoluta; y esto mediante un estado de espíritu que junte, confundiéndonos, la vigilia y el sueño. Este estado de espíritu es lo que se define como *surrealidad*:

Je crois à la résolution future de ces deux états, en apparence si contradictoires, que sont le rêve et la réalité, en une sorte de réalité absolue, de *surréalité*, si l'on peut ainsi dire. C'est à sa conquête que je vais, certain de n'y pas parvenir mais trop insoucieux de ma mort pour ne pas supputer un peu les joies d'une telle possession. (319)

Esta intersección que se produce entre el lenguaje onírico y el lenguaje de lo real, la reivindicación de un lenguaje superior en el que la realidad se confunda con el deseo, impregna, desde sus primeros escritos, la obra de Panero. Así, en uno de sus primeros poemas, “Canto a los anarquistas caídos sobre la primavera de 1939”, encontramos estos versos:

[...]
Pero los huesos brillan y dividen la noche
Estantigua que danza alrededor del fuego
La hora es del regreso y no hay luz en sus ojos
Salpicaduras al borde del camino cabellos aplastados
La hora es del regreso tened cuidado aguardan.

[...]
Canta el viento en los huesos como en álamos secos
entra en el pecho silba y ríe en las mandíbulas
entre las ramas flota de un ruiseñor el canto
y como un río el viento acaricia sus cuencas. (25-26)

Donde el lenguaje poético se desapega del lenguaje referencial (el viento que canta y ríe entre los huesos de los anarquistas, la síncopa sintáctica en el verso “La hora es del regreso tened cuidado aguardan”). Vemos las imágenes que Panero nos presenta con una extraña lejanía, con la soledad inaudita de los cuadros de Chirico. Esta tendencia irá acentuándose conforme su obra vaya avanzando, pero, al ritmo que marca el látigo para el lector, Panero no hace ninguna concesión al gusto del lector y, de este modo, la orientación que Panero da al surrealismo está dirigida hacia una parte muy específica del sueño: la pesadilla. Es el caso de “Linterna China”, del poemario *Narciso en el acorde último de las flautas*:

El agujero que ha muerto se
despliega como una sábana para
no poder dormir –yo, al fondo
de él, habiéndome olvidado-

mi cadáver

Será un signo –En la pared sombras
de sapos van, una a una, pasando
pensando –no poder dejar de pensar
-en la pared desfilan
lentas las sombras de los sapos
de mi pensamiento-

no estoy sino aquí.

Atravesar el bosque para
saber que está vacío, y por siempre.

Un coro

de gigantescos monos danzará sobre
mi cadáver y uno de ellos, el que
lleva la insignia del jefe, cogerá
en su mano mi pequeño cráneo y reirá, reirá.
Mas mi destino sigue
erguido en pie en un mundo
desierto. Esposa
de un esqueleto, fiel a un muerto, así
eres tú, Helai.

Y mi madre muere en mi pensamiento. (159-160)

Aquí el ambiente de pesadilla (por tanto, onírico), impide la fijación de un “tema”, *racionalmente* hablando, sobre el que el poema pudiera tratar. Por el contrario, el texto parece más bien compuesto bajo lo alucinatorio, donde los pensamientos sólo tienen un valor lógico dentro del propio poema, pero nunca fuera. Uno de los métodos que André Breton sugiere en su *Manifiesto* de 1924 para conseguir el lenguaje surreal es el de la escritura automática; método éste que consiste en lo siguiente:

Écrivez vite sans sujet préconçu, assez vite pour ne pas retenir et ne pas être tenté de vous relire. La première phrase viendra toute seule, étrangère à notre pensée consciente, qui ne demande qu'à s'extérioriser. Il est assez difficile de se prononcer sur le cas de la phrase suivante ; elle participe sans doute à la fois de notre activité consciente et de l'autre, si l'on admet que le fait d'avoir écrit la première entraîne un minimum de perception. Peu doit vous importer d'ailleurs ; c'est en cela que réside, pour la plus grande part, l'intérêt du jeu surréaliste. (332)

En pocos versos de Panero se encuentran más claras de las directrices, marcadas por Breton medio siglo antes, ambas la de la surrealidad y la de la escritura automática, que este oscuro texto de *Teoría*:

Oscuridad nieve buitres desespero oscuridad nueve buitres nieve
buitres castillos (murciélagos) os
curidad nueve buitres deses
pero nieve lobos casas
abandonadas ratas desespero o
scuridad nueve buitres des
“buitres”, “caballos”, “el monstruo es verde”, “desespero”
bien planeada oscuridad
decapitaciones. (115)

O aún en este otro:

Licantropi, hiboux, calaveras
bestias de zonas oscuras
Hombres-Lobo, pozos, pasado
grilletes los alfileres sobre
la muñeca de carne rosada
que no solloza golem mo
mias mummie viventi trozos de oro en el pelo
que no sollozan princes quemada
brujas que dan luz y
la carne humana que muere los peces
Licantropi, hiboux, calaveras. (*Ídem*)

Ahora bien, decir que el Dadá desaparece con el advenimiento del Surrealismo sería expresar las cosas de una manera maniquea. La trasgresión se expande, es inclusiva, no desaprovecha nada. Dadá permanece; primero, en el surrealismo, y después en la gran parte de las vanguardias que se han desarrollado en la segunda mitad del siglo XX como un espíritu, como una actitud estética y vital ante la ley y el orden. Panero, ya en 1974, lo veía claro:

Anyway, Acción, gesto e intensidad son las tres armas de que Dadá se sirvió para luchar contra la escritura: su objetivo fundamental. Esto es, contra la palabra separada, objetivada: mediante estos tres instrumentos se quería dar lugar, en sustitución de la escritura, a una *palabra subjetiva*, que luego la I.S. llamaría “situación”. (122)⁵

5. En Jaime Chavarrí, *El desencanto*.

El 22 de junio de 1954, aparece el primer número de la revista de la Internacional Letrista, germen de su sucesora Situacionista, se trata de la publicación *Potlatch*. En dicha publicación, se expuso el programa para la subversión de la vida social, para ello, en la revista se podían leer proclamas como la siguiente:

Dadaïsme en positif, cette époque du mouvement opéra la critique de l'évolution formelle des disciplines esthétiques, dans un souci exclusif de nouveauté qui n'était pas –comme on nous l'a trop facilement objecté– de l'originalité à tout prix, mais volonté de se soumettre les *mécanismes* de l'invention (Debord, 43)

Años después el motor de la corriente situacionista, Guy Debord, recordaría de este modo la publicación de Potlach:

L'intention stratégique de *Potlatch* était de créer certaines liaisons pour constituer un mouvement nouveau, qui devrait être d'emblée une réunification de la création culturelle d'avant-garde et de la critique révolutionnaire de la société. En 1957, l'Internationale situationniste se forma effectivement sur une telle base (8)

El nombre de la revista no era casual. No sólo las proclamas incendiarias que poblaban sus páginas. El propio nombre es En el “Essai sur le don, forme archaïque de l'échange”, Mauss estudia la noción de *potlatch* en las tribus indias de América del Norte. El *potlatch* era un sacrificio ritual que consistía en lo siguiente:

Un jefe de una tribu conocía a otro y le ofrecía regalos. El segundo jefe tenía que corresponder a su vez, pero con regalos de más valor. Esto era el Potlatch. El juego podía comenzar con el ofrecimiento de un collar y acabar con la quema de una ciudad [...] el Potlatch era parte de un festival, acompañado de narraciones cantadas, bailes y la concesión de nuevos nombres a grandes ríos [...]; podía consistir en un intercambio simbólico de cortesías y devociones, motivado por una boda o un funeral, y podía ser una guerra simbólica, un intercambio de retos y humillaciones. (Marcus, 418-419)

A partir de aquí, George Bataille opone el *potlatch* al instinto de conservación: “El delirio propio de la fiesta se asocia indistintamente con las hecatombes de propiedad y con los dones acumulados con la intención de asombrar y anonadar” (Bataille, 46). Lo que, según él, conferiría al rito su valor significativo es que considera la pérdida como un atributo positivo, esto es, la pérdida aparece asociada a la nobleza, el honor y la jerarquía. No se acentúa la pérdida propia, sino la potencial pérdida del adversario. Ahora bien, este concepto de pérdida atávica se pierde con el advenimiento de la burguesía al poder. En efecto, si bien se continúa con la pérdida ostentatoria, ésta va unida a la riqueza como función final. Al contrario que la aristocracia, la burguesía moderna sólo tolera el gasto “[...] para sí, en el interior de sí misma, es decir, disimulando sus gastos, en la medida de lo posible, a los ojos de las demás clases”. Aún más allá, la razón de ser de la burguesía se constituye como un odio al gasto. “El resultado, [...] era la desaparición de ‘todo lo que era generoso, orgiástico y excesivo’ y su sustitución por una ‘mezquindad universal’”. (Marcus, 421)

Contra esta mezquindad generalizada reacciona el situacionismo con un potlatch en el que ellos mismos se inmolan en el lúcido análisis de esa sociedad burguesa. La primera consecuencia de este análisis era que la sociedad burguesa se rige, y estamos hablando de una sociedad donde la posguerra mundial ya es cosa de la generación anterior, la sociedad de la primera generación de la guerra fría, por un intenso aburrimiento al que el proletariado es sometido por la clase dominante burguesa. El situacionismo se propone como alternativa a dicho aburrimiento, se trata de hacer una política que, contra lo establecido, comprenda la vida como aventura, como juego, esto es, actividad no lucrada y, por tanto, no sometidas a la política de utilidad. Así queda claro en el número del 13 de julio de 1954, donde se especifica:

On ne dira jamais assez aux travailleurs exploités qu'il s'agit de leurs vies irremplaçables où tout pourrait être fait ; qu'il s'agit de leurs plus belles années qui passent, sans aucune joie valable, sans même avoir pris des armes.

Il ne faut pas demander que l'on assure ou que l'on élève le « minimum vital », mais que l'on renonce à maintenir les foules au minimum de la vie. *Il ne faut pas demander seulement du pain, mais des jeux* (Debord, 29)

Se trata, pues, de la premisa de estetizar la vida, de romper con la monotonía de un orden impuesto en pos de la explotación comercial. Se trata de unir la vida y la poesía, de hacer poesía viviendo, pero también de una poesía que invierta la mecánica de aburrimiento del capitalismo avanzado. Y esto mediante la creación de situaciones, de aventuras al más puro estilo de los surrealistas:

La poésie a épuisé ses derniers prestiges formels. Au-delà de l'esthétique, elle est toute dans le pouvoir des hommes sur leurs aventures. La poésie se lit sur les visages. Il est donc urgent de créer des visages nouveaux. La poésie est dans la forme des villes. Nous allons donc en construire de bouleversantes. La beauté nouvelle sera DE SITUATION, c'est-à-dire *provisoire* et *vécue* (41-42)

En “El canto del Llanero solitario”, encontramos igualmente toda esta iconología de la situación, la vida que entra en la literatura mezclándose con ella, todo ello desde una iconografía urbana, que mezcla desesperación y diversión:

(y una absurda pregunta
que frágilmente enciende
las desiertas avenidas:
Elena, José Sainz, y Eduardo y Ana
Y Heli de los labios inmóviles, V.O. finalmente
tardía aurora parecida a un estertor
(they all go)
cuchillada final sobre abril moribundo
(they all go
into the darkness. (95)

O, en *Narciso en el acorde último de las flautas*, la dedicatoria que encabeza el poema [*Aun cuando tejí mi armadura de acero...*]: “A Claudio Rodríguez, recordando el día en que, con un cigarrillo temblándole en los labios, me dijo, en el Drugstore de Fuencarral, ‘A esta gente hay que ganarla’” (153) Se trata, pues, de jugar a la vida, de hacer que toda la vida sea una obra de arte divertida, mordaz:

LE JEU PSYCHOGÉOGRAPHIQUE DE LA SEMAINE

En fonction de ce que vous cherchez, choisissez une contrée, une ville de peuplement plus ou moins dense, une rue plus ou moins animée. Construisez une maison. Meublez-la. Tirez le meilleur parti de sa décoration et de ses alentours. Choisissez la saison et l’heure. Réunissez les personnes et les alcools qui conviennent. L’éclairage et la conversation devront être évidemment de circonstance, comme le climat extérieur ou vos souvenirs. (Debord, 15)

Si bien, en el poema de Leopoldo María Panero “Matarratos”, se nos propone otro juego, si bien algo más macabro:

Pruebe Vd a bailar en una habitación a oscuras. O a llegar a través de la cornisa, a la habitación de al lado. Pruebe a desconectar el teléfono. O a tirarse a la piscina, para sentir el agua helada sobre la piel, y temblar, temblar, hasta no ver nada. (47)

El otro medio de transgredir la lógica impuesta por la ciudad y el aburrimiento es el *détournement*. En este caso consiste en arrancar objetos estéticos de su contexto propio y desviarlo hacia contextos de creación propia. El *détournement* era la política de la cita subversiva, es el espacio donde cualquier signo, desde un cuadro o un texto a un anuncio de la calle, puede ser revertido y redirigido a otro sentido.

Hacer arte sería traicionar los deseos corrientes y ocultos que el arte alguna vez representó, pero practicar el *détournement*, escribir nuevas viñetas de cómic para las tiras de periódico, o, por lo que se refiere a los clásicos de la pintura, insistir simultáneamente en una “devaluación” del arte y en su “reversión” en un nuevo tipo de discurso social, “una comunicación que contuviese su propia crítica”, un técnica sin mistificación posible debido a que su propia forma era una desmitificación... (Marcus, 184)

Podríamos establecer, en vista del procedimiento, una conexión entre el *détournement* Situacionista y los *ready – made* realizados por Marcel Duchamp. En el capítulo dedicado a la vanguardia de *Los hijos del limo*, Octavio Paz dice que Duchamp, con sus construcciones artísticas, logra la metaironía, que surge del contraste entre la afirmación erótica (la diversión, en el caso Situacionista. y la negación irónica. Con sus construcciones Duchamp consigue que el espectador sea un *voyeur*. Ahora bien, ser un *voyeur* implica que el espectador ya no participa en la experiencia erótica, artística, sino que se distancia de ella, causando así un colapso en el juicio artístico (social):

La ironía consiste en desvalorizar al objeto; la metaironía no se interesa en el valor de los objetos, sino en su funcionamiento. [...] La metaironía nos revela la interdependencia entre lo que llamamos “superior” y lo que llamamos “inferior” y nos obliga a suspender el juicio. No es una inversión de valores, sino una liberación moral y estética que pone en comunicación los opuestos. (Paz, 521)

Este procedimiento se encuentra en la obra de LMP bastante desarrollado y, desarrollado además, en diferentes niveles. En el poema, de *Piedra negra o del temblar*, “La fábula de la hormiga y la cigarra”. Se *desvía* el discurso popular, la fábula que ensalza los valores del trabajo, aparece aquí provista de otro cariz, en este caso se pone el acento significativamente en lo que encierra de cruel esta historia. La cigarra, como personificación del poeta, se presenta como el artista, desnudo, a punto de morir en el infierno; la hormiga, por el contrario, es representada como el burgués implacable, porque ha cumplido con unas obligaciones que son falsas, puesto que son obligaciones creadas, impuestas, por él mismo y a su medida:

De mi la historia nunca sabrá nada
pero me siento seguro, pues ahí fuera ladrando
desnudo, sus manos agarrando fuertemente los testículos,
tembloroso y lleno de frío
veo el recuerdo de un hombre que tuvo vanidad
y quiso conocer el misterio del mundo. (441-442)

No sólo el discurso popular, político, sino el propio discurso literario será desviado, poseído por una voz que no es suya, sino que es de una voz que se oculta tras el discurso para camuflado denunciar la mentira. El caso del personaje literario de Peter Pan es más extenso. En el apartado dedicado al *camp*, hemos visto el uso que se hace de Peter Pan dentro del grupo de mitos de la infancia que se presentan en su decadencia. Sin embargo, el motivo de Peter Pan continuará en su obra hasta el punto en que Panero llega a traducir la obra de James M. Barrie. En el prólogo Panero explica que Peter Pan ejemplifica la literatura infantil, cuyo lenguaje se desvía de nuevo contra los valores burgueses:

Nadie, que yo sepa, ha connotado hasta ahora la inefable *rareza* de la literatura infantil. Del mismo modo, nadie, que yo sepa, ha admitido hasta hoy lo que del niño se escapa de la concepción normal del niño, la inefable rareza de la subjetividad infantil.

[...] La moda actual de la literatura infantil pone efectivamente de relieve el carácter esquizofrénico de toda ella, hecho evidenciado por su inclusión en la literatura moderna de vanguardia, toda ella esquizofrénica al decir de Roger Gentis. Y es que existen, creo, dos antecedentes claros de la literatura moderna o de vanguardia: estos son la literatura de terror y la literatura infantil. (Barrie, 11)

Y añade:

[...] el sueño de Peter Pan no es dulce [...] Y es que, dejando aparte su literatura, existe una percepción de la realidad en que el niño que no ha de interpretarse como una manique, como una falta de lo real, sino como una divergencia que tiene todo el derecho lógico a existir [...] (12)

Otro *détournement* se produce en el terreno de la traducción, donde el margen para el desvío se incrementa hasta casi la totalidad. Ya en el prólogo a *Ómnibus sin sentido*, Panero afirmará su idea de la traducción indicando que:

[...] a la traducción cumple desarrollar [...] el original, y no ‘trasladarlo’, como mueble cualquiera, de esta habitación a otra [...] no hay que trasladar, repito, de una lengua a otra, el poema como si fuera un bolso, sino ‘fundir’ las dos lenguas, hacer que se establezca entre ellas un contacto fructífero, y no superfluo como un apretón de manos (*Ómnibus sin sentido*, 7-8)

Más lejos llegará en prólogo de su traducción *Matemática Demente*, de Lewis Carroll, donde dota de nombre a su desvío, con lo cual dota de un mayor estatus de realidad a algo que juega precisamente con lo falso: se trata de, en lugar de la traducción, la Perversión:

Ello (*ca.* habremos de hacer si queremos salvar a un tiempo la letra y el sentido del original (lo que se llamó “espíritu” y “letra”.: sólo lo lograremos *a costa de ambos*, cuando el sentido per-vierta a la letra, y la letra al sentido. [...])

La Perversión, pues, trabaja en esa Grieta del texto: pero no para agrietarlo, sino precisamente para rellenarlo, perfeccionar, terminar el texto original (una vez más, no para siempre, ya que una nueva traducción, o una simple lectura, encontrará otras Grietas, que llenarán a su vez con nuevas palabras, con nuevos sentidos, viejos por cuanto nacidos –a veces abortados- en el texto original. (*Matemática demente*, 18-19)

Y, si seguimos con Lewis Carroll, podremos ver la puesta en práctica que LMP hace de su concepto de Perversión en *La caza del snark*. Dice el original:

“Just the place for a Snack” the Bellman Cried,
As he landed his crew with care;
Supporting each man on the top of the tide
By a finger entwined in his hair (*La caza del snark*, 12)

Lo que Panero traduce como:

Aquí el agua llora, aquí mi rostro
encuentra su velo, y el can
no puede lamerme: “Éste es
el mejor sitio para un Snark” es dijo el Hombre

de la Campana, amenazando al lector con su puño
antes de mostrar la sangre: y puso en tierra
a toda su tripulación con ternura
pasándolos por encima de la ola
con el dedo perdido en sus cabellos. (13)

De un lado, por lo tanto esa tradición francesa de vanguardia que va desde Dadá al situacionismo. Pero, si importantes son dichos textos en la obra paneriana, no menos crucial ha de ser la obra poética de otro autor que también ejecuta su escritura como acto de transgresión vanguardista, el norteamericano Ezra Pound. Quizá muestra de dicha importancia sea la frase en la que Panero concede a Pound el honor, nada menos de ser el final de la poesía: “Lo del Anticristo me vino porque creía que la novela terminaba en Joyce y la poesía en Pound [...]”. (Mendez Rubio, 213). Otra muestra de dichas admiraciones la confección del colosal homenaje “De cómo Ezra Pound pasó a formar parte de los muertos, partiendo de mi vida” –de su libro de 1983 *El último hombre-*, ciclo de poemas del que se hablará en las próximas líneas. Dada esa importancia, las siguientes páginas nos llevarán a un contraste entre ambas obras, de manera que determinaremos la enorme presencia, e influencia, de la escritura de Ezra Pound en la de Leopoldo María Panero.

Para comenzar, la impronta de Pound en la poesía de Panero se refleja de una manera clara en la presencia que en ambas obras tiene lo clásico, esto es, la mitología y literatura grecolatinas. Así por ejemplo, comenzando por los mitos, el de Acteón, cazador que, imprudente, osa ver a la casta diosa Diana, pagando por ello con el precio de convertirse en ciervo y ser devorado por su propia jauría. Mito que encontramos en el poema de Pound “The coming of war: Actaeon”:

An image of Lethe,
and the fields
Full of faint light
but golden
Gray cliffs,
and beneath them
A sea
Harsher than granite,
unstill, never ceasing;
High forms
with the movement of gods,
Perilous aspect;
And one said:
“This is Acteon”.
[...] (*Personae*, 107)

Un mito que es retomado en el IV Canto, donde se cuenta el trágico final del nieto de Cadmo:

[...]
Then Acteaon: Vidal,
Vidal. It is old Vidal speaking,
 stumbling along in the wood,
Not a patch, not a shimmer of sunlight,
 the pale hair of the goddess

The dogs leap on Actaeon,
 “Hither, hither, Actaeon”
Spotted stag on the wood;
Gold, gold, a sheaf of hair,
 Thick like a wheat swath,
Blaze, blaze in the sun,
 The dogs leap on Actaeon.
[...] (*The Cantos*, 14)

También lo encontramos en estos versos, pertenecientes a 7 poemas de Panero:

Hay un sol en la tarde
que nos mira y nos llora
hay un bosque de nieve y una piedra de sangre
hecha para los sueños lentos más que la piedra
lentos como pisadas de lentos policías
que buscaban la muerte seguidos por los perros
feroces de Diana. (337)

Y aún se repite en el texto antes mencionado “De cómo Ezra Pound pasó a formar parte de los muertos, partiendo de mi vida”, concretamente en su VI *Canto*:

[...]
Y las suaves sombras de los animales
tirando de los carros y el culo del Fou
mordido por un perro, y él no grita,
y sus ojos vendados, ciego como el perro que
ladrará hasta que caiga. “Caen los perros
sobre Acteón” y me convierto

en una sombra, arrojó lentamente
mi semen al abismo. Y las suaves sombras de animales
tirando de los carros hasta
el abismo o la luz. La huella
en el libro de los dientes del perro. (331)

Pero, más allá del mito, está la recreación de ambos poetas del mundo de la antigüedad. Por supuesto, esta directriz recorre todos los *Cantos*, pero también su “Homage of Sextus Propertius”

Shades of Callimachus, Coan ghosts of Philetas
It is in your grove I would walk
I who come first from the clear font
Bringing the Grecian orgies into Italy,
and the dance into Italy
[...] (*Personae*, 207)

Y, si en su homenaje a Propertio, Pound hace referencia a las orgías de griegos y romanos. Panero, siempre trasgrediendo más que su antecesor, éste dirigido a Catulo:

El culo de Sabenio está cantando
está cantando y ya no es
el vibrar de las serpientes
(allí. sino recogimiento y muerte
y muerte:
[...] (118)

Y, una vez más, la poesía de Catulo vuelve a hacer aparición en la de Panero y, esta vez, es Juvencio quien, siglos después, vuelve a cobrar vida en estos versos del libro *Dioscuros*:

Cuando cansado desde el lecho, me levanto a mirarte
Juvencio, y otra vez
el cansancio reencuentro
de nuevo pienso en Cieno que los ojos de semen
sin cansarse cegaba; y cuando una vez solo
miro vacía la cama
como siempre lo estubo
recuerdo
el látigo aún, con la última fuerza. (273'274)

No es casual traer a colación dicho libro de Panero, puesto que es en este texto donde el autor madrileño impregna con más fuerza su escritura del mundo grecolatino, como en estos versos donde el poeta de la Grecia Arcaica Anacreonte vuelve a hablar:

Razono en la taberna esa cercana al puerto
más oído por las olas que los marineros
que ya no se si ríen o si apenas me escuchan
que el amor es un sueño tan sólo para esclavos
y cuando veo un ciervo, no apunto a sus ojos
y en mi dardo se pudren las venas que en él hubo.
Mas si el amor es sueño, qué fuiste tú Cleóbulo
¿qué, signo de mi vida? (276)

Las comparaciones en este sentido podrían prolongarse mucho más, bástenos, sin embargo, una última, la que concierne a la figura de Odiseo. Figura que comienza los Cantos de Pound, concretamente en el pasaje en que Odiseo ha de viajar al Hades para preguntar al alma de Tiresias como debe recobrar el camino de vuelta a Ítaca.

The ocean flowing backward, came we then to the place
Aforesaid by Circe.
Here did they rites, Perimedes and Eurylochus,
And drawing sword from my hip
I dug the ell-square pitkin;
Poured we libations unto each the dead;
First mead and them sweet wine, water mixed with white flour. (The Cantos, 3)

También en otro Canto, pero éste de Panero –“El canto del llanero solitario”- encontramos a Ulises, esta vez uniendo en un mismo plano temporal dos llegadas distintas a dos islas distintas: su llegada a Ítaca para reunirse con su mujer, y la llegada a la isla del cíclope.

[...]
y por fin arribamos a la isla
en que Penélope tejía destejiendo
incorruptible oro, la luna o el diablo
y por fin arribamos a la isla. En la caverna
había un cíclope que dijo Verf
y en una copa ardiente dijo que estaba solo
con su ojo nada que vigila
vigilar las sombras el hielo está desnudo
vigilar las sombras y las muñecas
que se desvanecen. (94)

Otro nexo importante de unión entre Pound y Panero lo representa el gusto por la poesía provenzal. En este sentido encontramos la figura de Bertrand de Born. Es el caso de “Near Perigord” de Pound:

You'd have men's hearts up from the dust
And tell their secrets, Messire Cino,
Right enough? [...]
Bertrands, En Bertrands, left a fine canzone,
Think that you that Maent lived at Montagnac,
[...] (*Personae*, 151)

Versos a los que Panero responde con su Bertrand de Born, o el oscuro enigma de la política”, poema con referencias al episodio en el que Dante sitúa al poeta provenzal en el infierno:

Bertrand de Born ofrece en vano
a los hombres en el infierno su cabeza:
tan hábil con la palabra nunca se supo de mano.
[...]
Y a la sombra aquella que en Perigord se olvida
la dijo tan sólo, al despedirse alzando
la mano hacia Occidente:
dividir no sé, no reunir
y no conozco al hombre. (293)

También otro poeta muy querido de Pound, Guido Cavalcanti, aparece en ambas obras. Esta es la cita introductoria de *Last river together*:

“I'vo come ocluí ch'è fuor di vita
Che pare, a chi lo sguarda, ch'omo sia
Fatto di rame o di pietra o di legno,
Sol uno fior mi trae della ferita,
Sol a uno sguarda credo ch'io sia” (209)

Y en el canto IV de Pound:

[...]
Across the Adige, by Stephano, Madonnain hortulo,
As Cavalcanti has seen her. (*The Cantos*, 16)

Hasta aquí hemos visto la presencia iconográfica que Pound ejerce en la obra de Panero. Ahora veremos dos procedimientos poéticos que el segundo toma del primero: el silencio y el plurilingüismo. En el poema de Pound llamado “Papyrus”, Pound representa así las palabras que se han perdido en los manuscritos por el paso del tiempo:

Spring.....
Too long.....
Gongula..... (*Personae*, 112)

En el texto un visto “De cómo Ezra Pound...” Panero en el canto VII reproduce dicho procedimiento:

“Pero si embargo a un
muerto....”
 Presagio.....
.....que vive en la montaña....lejos
está todo de mis ojos.....de-
seo en la ingle, hecho piedra.....
[...] (332)

El otro procedimiento es la hibridación del discurso poético mediante la inserción de otras lenguas. Indudablemente este método no ha sido introducido en poesía ni por Pound ni por Panero, pero evidentemente en ambos poetas toma un protagonismo esencial en sus respectivas obras. Así casi en cualquier lugar de los cantos de Pound podemos encontrar versos en otros idiomas. Y, aunque la escritura en ordenador nos impide reproducir los caracteres chinos que en ocasiones el norteamericano inserta en sus *Cantos*, sí podemos poner este ejemplo en lengua latina:

[...]
 Wales was in some things an analogy
Held of the corwn but not parcel
 Edwardus deo gratia Angliae
Dom. Hib. Et Dux aquitanae terram Walliae cum incolis suis
In nostrae propietatis dominium
Now partly to divert his subjects from the murder of Becket
Lays pretence
[...] (*The Cantos*, 389)

Será el propio Panero quien nos reconozca la filiación que tiene esta técnica babélica en su escritura: “[...] lo de las otras lenguas era un poco sacado de Pound” (Blesa, *Op. Cit.*, 38). Ningún ejemplo mejor que los siguientes versos:

[...]

αλλ' Αϊδην κηδεμον' ευορομεθα

[...]

FOR GODSAKE MONTRÉSOR

[...]

sobre la mesa UNA DI QUELLE

SFERE DI CRISTILLO IN CUI SI VEDONO I FIOCCHI

DI NEVE CADERE SU UNA CASETTA

I NOBILI PORTANO LA CORAZZA

OVVIAMENTE I BAMBINI NON SI SPOSANO (99, 105 y 107)

En conclusión, vemos que el lenguaje de vanguardia transgrede en una dinámica creciente, absorbente, que no puede ser definida porque siempre está siendo. Hemos visto como, desde la transgresión del lenguaje, de la propia palabra poética, se puede llegar a cambiar la óptica de la vida que el sistema quiere imponer. Ese es el espíritu de vanguardia que recorre la obra de Leopoldo María Panero, una transgresión, irreverente, agresiva, que despierta la conciencia del lector. Una poesía caracterizada por el constante esfuerzo de negar la ley y que, con este motivo, entabla diálogo con otros textos, también marcados por la premisa de romper con las reglas. Este diálogo se producirá en principio con uno de los más destacados escritores del formalismo ruso, pero entonces ya se ha producido un nuevo salto y la obra de Panero nos ha llevado al cabaret Voltaire, germen del futuro movimiento Dadá. Pero Dadá sólo es el comienzo de un segmento que, a través del surrealismo, conecta con el situacionismo y con el resto de vanguardias de la segunda mitad del siglo XX. La otra gran referencia para Panero va a consistir en la lectura de Ezra Pound, lectura que le aportará una nueva reelaboración de su discurso poético.

Pero este diálogo sobre a la transgresión no podría ser nunca un diálogo sumiso, donde las lecturas hablen con la voz de la ley, aunque sea para trasgredir la ley. Así, hemos visto que la escritura de Panero transgrede las lecturas, las adapta a su paradójicamente sólida individualidad poética.⁶ Donde Shklovski ve una característica del discurso poético, Panero ve lo siniestro.⁷ Donde el surrealismo describe un sueño, Panero ilustra el horror de la pesadilla. Dadá y situacionismo apostaban por el juego, pero el juego de Panero excede el juego con la crueldad. Finalmente, pervierte el híbrido lenguaje de Pound, introduciendo la obscenidad explícita en el discurso. Y es que es precisamente lo infernal de la existencia lo que mueve su constante anhelo de cambiarlo todo, de romper la ley. En efecto, el sufrimiento es el motor que impulsa la dinámica de transgresión que es su obra.

Bibliografía

BATAILLE, GEORGE. 1974. *Obras escogidas*. Barcelona. Barral.

BLESA, TÚA. 1995. *Leopoldo María Panero. El último poeta*. Madrid. Valdemar.

6. Paradójico hablar de individualidad, concepto que conlleva la idea de unidad, en un autor que ha pasado la mayor parte de su vida en instituciones psiquiátricas. (Cf. Benito Fernández) Y, sin embargo, la obra de Panero, en la multitud de voces, propias y ajenas, que la componen, destaca por su marcado carácter propio.

7. Vid. Nota 3

- BRETON, ANDRÉ. 1988. *Œuvres complètes*. París. Gallimard.
- CHAVARRI, JAIME. 1977. *El desencanto*. Madrid. EDE.
- CHIPP, HERSCHEL B. 1995. *Teorías del arte contemporáneo*. Madrid. Akal.
- DEBORD, GUY (ed) 1996. *Potlatch (1954-1957)*. París. Gallimard.
- FOUCAULT, MICHEL. 2001. "Le langage à l'infini", in *Dits et écrits (vol. I: 1954-1975)*. París. Gallimard.
- HUELSENBECK, RICHARD. 1992. *Almanaque Dadá*. Madrid. Ténos.
- MARCUS, GREIL. 1993. *Rastros de carmín*. Barcelona. Anagrama.
- MÉNDEZ RUBIO, ANTONIO. 2004. *Poesía 68. Para una historia de lo imposible: escritura y sociedad 1968-1978*. Madrid. Biblioteca nueva.
- PANERO, LEOPOLDO MARÍA. 1972. "Prólogo", in LEAR, EDWARD, *El ómnibus sin sentido*, Madrid. Visor.
- 1998. "Prólogo", in BARRIE, JAMES M, *Peter Pan*. Madrid. Libertarias.
- 2000. "Sobre la traducción", in CARROLL, LEWIS, *Matemática Demente*. Barcelona. Tusquets.
- 2001. *Poesía Completa. 1970-2000*. Madrid. Visor.
- PAZ, OCTAVIO. 1999. *Obras completas I. La casa de la presencia. Poesía e Historia*. Barcelona. Circulo de Lectores / Galaxia Gutenberg.
- POUND, EZRA. 1971. *Personae*. New York: New Directions.
- 1996. *The Cantos*. New York. New Directions.
- SHKLOVSKI, VIKTOR. 1966. "L'art comme procédé", in TODOROV, TZVETAN, *Théorie de la Littérature*. París. Editions du Seuil.

Juegos intertextuales en la poesía española actual: algunos ejemplos

Juan José Lanz
Universidad del País Vasco

Resumen

Durante años ha funcionado el concepto de “escritura palimpsestosa” para referirse a las múltiples formas de recreación que caracterizan la escritura literaria española entre 1975 y 1990, y quien subrayó que muchos de los rasgos constitutivos de ese modelo escritural tenían mucho que ver con el mapa estético e ideológico de la posmodernidad. Siguiendo la lógica formalista que desarrolla Gerard Genette en *Palimpsestos*, algunos de los estudios contemporáneos sobre intertextualidad se han reducido a la descripción objetiva y externa de los procedimientos de fabricación textual, pero han obviado que el estudio de la influencia poética ha de considerarse en el ámbito más amplio del ciclo vital del poeta como poeta.

Sin pretender llevar a cabo un desarrollo completo de tan amplio objetivo, los comentarios que realizaré a continuación pretenden ilustrar una práctica característica de una parte de la poesía española (aunque también de la literatura y del arte en general de esa época) que comienza a desarrollarse en los años de la Transición política y que, en cierto modo, continúa hasta nuestros días. Todo ello se hará a través del comentario, necesariamente breve, desde la perspectiva intertextual de tres poemas bien significativos de esta práctica en la poesía actual: “Amour fou” y “La despedida”, de Luis Alberto de Cuenca, y “MCMLIV”, de Jon Juaristi.

Fue Darío Villanueva quien, retomando el título del libro que Gerard Genette había publicado en 1982 (*Palimpsestes. La littérature au second degré*), acuñó el concepto de “escritura palimpsestuosa” para referirse a las múltiples formas de recreación que caracterizan la escritura literaria española entre 1975 y 1990, y quien subrayó que muchos de los rasgos constitutivos de ese modelo escritural tenían mucho que ver con el mapa estético e ideológico de la posmodernidad. Francisco Rico, por su parte, había señalado ya para este período, en un artículo publicado en 1991 en *El País*, cómo “en prosa y en verso se han prodigado además las citas y préstamos, las alusiones y los ecos”, con un sentido distinto del que tuvieron anteriormente, porque “los nuevos autores utilizan sugerencias suyas [de sus maestros], pero no respetan el sentido primitivo de los materiales aprovechados, ni menos el sistema literario que originalmente los ordenaba”. Lo que ambos profesores venían a constatar era un fenómeno creciente en la literatura y el arte contemporáneos, y no era vano, en este sentido, que Darío Villanueva refiriera el modelo de Walter Benjamin y su crítica de la obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica, pues no cabe duda de que, tal como algunos de los críticos de la poesía novísima habían señalado, esa escritura palimpsestuosa, que sin duda hundía sus raíces en los modelos modernistas (Eliot, Pound, pero también el 27, la vanguardia y la literatura finisecular), era un resultado más de la masificación de los medios culturales y de la progresiva implantación en España de una emergente industria cultural. Ambos, sin duda, podían haber evocado, para referirse a la poesía del momento, la frase que Antonio Machado había apuntado en sus reflexiones en 1924: “La materia lírica es la palabra []. Toda poesía es, en cierto modo, un palimpsesto”. O aquella otra frase de Northrop Frye que gustaba repetir Ángel González: “Todo poema procede de un poema”.

Lo cierto es que esa “escritura palimpsestuosa” que caracterizaba buena parte de la producción literaria española tras la muerte del dictador y durante la Transición política, tenía mucho que ver con la noción de pastiche, entendido como “parodia vacía”, como “estatua ciega”, que según apuntaría Fredric Jameson era uno de los rasgos definitorios de la posmodernidad. Pero entroncaba directamente con el concepto que en 1967, y basándose en lecturas de Mijail Bajtin, Julia Kristeva había bautizado como “intertextualidad”. Es evidente que el concepto de intertextualidad ha de vincularse a la noción de sujeto. Si la concepción de sujeto característica de la modernidad conlleva implícitamente la idea de la creación artística y literaria vinculada al concepto de originalidad, su disolución va a apuntar a un proceso de disolución paralela del autor en el proceso de escritura. La noción de autor (y consecuentemente, la de autoría) comenzó a negarse desde la perspectiva estructuralista a medida que se afirmaba la realidad textual y lingüística como única base de la que se podría derivar algún conocimiento: el autor cesaba de ser una realidad individualizada (Foucault) para convertirse en un yo que no es otra cosa que el proceso de decir yo (quien dice yo en el discurso) (Benveniste), y cuya única existencia tiene lugar en el acto de escritura que es el texto, que patentiza una voz sin origen en un proceso en el cual sólo el lenguaje actúa (Barthes). A su vez, el texto se convierte en un espacio para la dramatización de ese sujeto lingüístico que es quien dice yo en el proceso de escritura y que sólo justifica su existencia en cuanto que es en dicho proceso. La escritura se

transforma de esta manera en un espacio para la representación del sujeto lingüístico, que no posee otra realidad que la que le otorga el lenguaje en el acto de escribir y que no tiene otra temporalidad que el aquí y ahora de la realización textual.

El texto, así concebido, ya no es un punto, no tiene un sentido prefijado, sino que se convierte en el cruce de una serie de superficies textuales, en un diálogo de diversas escrituras, cuya realidad no es ya puramente textual, sino fundamentalmente intertextual, y el lenguaje poético deviene, en última instancia, doble (Kristeva). Así, el texto adquiere una espacialidad por la que se transforma en un cruce de textos en el que se lee al menos otro texto. Todo intertexto resultará, así, por definición lúdico, porque plantea un juego al lector en la exposición más o menos encubierta¹ de una pluralidad de lecturas, y se le invita a la construcción del texto a partir de la entrada en juego de su experiencia lectora. Por otro lado, dicha concepción subvierte el dogmatismo autorial mediante la transgresión de una abstracción al transformarse el texto literario en una lectura-escritura (Kristeva), por la que se funden dos actividades productivas de distinto signo, pero ambas de carácter transindividual y diseminativo (Barthes) y, en consecuencia, netamente intertextual y dialógico. El intertexto hace evidente, así, la relación de dependencia entre los procesos de producción y de recepción de un texto, y actualiza en la conciencia lectora los resortes que la constituyen como tal.

Es evidente que el concepto de intertextualidad, si bien puede tener su origen en la antigua noción de fuente o influencias y en último término en los conceptos tradicionales de imitatio o aemulatio, nada tiene que ver con éstos, puesto que su funcionalidad es radicalmente distinta. El intertexto, al contrario que la noción de fuente, muestra un desapego profundo por el concepto de autoridad: la cita se incorpora de modo anónimo, el origen plural se oculta porque no resulta esencial para la comprensión del intertexto. La restitución del hipotexto paradójicamente supone la abolición del concepto de filiación. No es que el autor no pueda volver al texto precedente o a su propio texto, sino que sólo puede hacerlo como un “invitado” (Barthes). Es sólo en este sentido en el que puede establecerse alguna relación entre la moderna práctica intertextual y la práctica paródica en la Edad Media (Bajtín). Es justamente en el espacio en que la parodia se diferencia del pastiche donde puede hallarse la dimensión característica que cobra la intertextualidad contemporánea. Es justamente ahí donde debe situarse quizás la distinción entre el alto grado paródico que alcanza la modernidad y el sentido de pastiche intertextual que define la mayor parte de las manifestaciones posmodernas.

Por otra parte, una concepción amplia, desde la lógica semiótica, de la noción de texto permite atender dentro del ámbito de la intertextualidad aquellos enuncados o discursos de cultura cuya expresión no sea netamente lingüística, así como referencias ekfrásticas, para los que autores como Cesare Segre reservaban el término de interdiscursividad, empleado alguna vez para referirse a la reelaboración esquemas complejos tanto formales como de pensamiento.

Siguiendo la lógica formalista que desarrolla Genette en su trabajo, algunos de los estudios contemporáneos sobre intertextualidad se han reducido a la descripción objetiva y externa de los procedimientos de fabricación textual, pero han obviado,

1. Precisamente la percepción de esa pluralidad de lecturas, anteriores o posteriores al texto, es lo que justifica la rentabilidad del saber literario en opinión de Michael Riffaterre (1979).

por ejemplo, la dimensión hermenéutica de esa textualidad, el carácter melancólico que la ansiedad de la influencia tiene, según apuntó Harold Bloom, en la formación de la conciencia poética moderna, y cómo la historia de la poesía, de la que se ocupa su libro de 1973, no puede distinguirse de la historia de la influencia poética, de la “desesperada insistencia de la mente creadora en la prioridad”, en la que los poetas surgen mal-leyendo, malinterpretando (misreading), a sus predecesores; un concepto que estaba ya en el conocido artículo de Eliot “Tradición y talento individual”. En fin, han olvidado una de las advertencias más importantes que el crítico norteamericano hacía en su libro: que el estudio de la influencia poética ha de considerarse en el ámbito más amplio del ciclo vital del poeta como poeta.

Sin pretender llevar a cabo un desarrollo completo de tan amplio objetivo, los comentarios que realizaré a continuación tratan de ampliar el análisis intertextual más allá de los límites formales a que se ha circunscrito habitualmente. Pretenden a su vez ilustrar una práctica característica de una parte de la poesía española (aunque también de la literatura y del arte en general de esa época) que comienza a desarrollarse en los años de la Transición política y que, en cierto modo, continúa hasta nuestros días.

José Fernández de la Sota, un joven poeta en aquellos años, expresaba en uno de los textos de su primer libro, *Te tomo la palabra* (1989), ese carácter palimpsestuoso que cobraba la escritura para algunos poetas a mediados de los años ochenta:

Soy un plaguario Tengo por oficio
escribir libros con los que otro hizo

Yo resucito páginas enteras
Las alimento con mis ubres llenas
y crecen y me habitan Me hacen padre
cuando me piden pan Quieren dinero
y llaves y un buen día son mayores
y comprueban sus bíceps en un libro
de anatomía y ven que son hombres

[...]

Mi trabajo es tan duro –os lo aseguro–
como el que más Quien menos ya ha plagiado
un beso un verso un Universo y sabe
que nacer a un cadáver tiene un precio
tan alto como el más de los milagros:
el desprecio el desprecio y el desprecio.

Lector y poeta, ¿quién repitió primero las palabras del otro?

Desde su primer libro, *Los retratos* (1971), la poesía de Luis Alberto de Cuenca (Madrid, 1950) se caracterizó por un marcado culturalismo, que encontraba en muchos casos su modelo en la poesía de Ezra Pound, con un constante juego de referencias culturales, citas, alusiones, etc. que producían una interesante saturación textual caracterizada por una plurivocidad múltiple, que definiría su segundo libro, *Elsinore* (1972). *Scholia* (1978) marcaba un espacio de tránsito en la escritura poética de De Cuenca y adelantaba un elemento, la concepción de la escritura como re-escritura, que se desarrollaría en su poesía desde los años ochenta, y fundamentalmente en sus libros *La caja de plata* (1985), *El otro sueño* (1987), *El hacha y la rosa* (1993), *Por fuertes y fronteras* (1996), etc. Un aspecto fundamental de esta nueva etapa poética es la relación intertextual que se establece entre las diversas formas de existencia que va a cobrar ese yo textual en las distintas manifestaciones literarias que constituyen esa escritura denotada que es el yo que se presencializa en los textos de Luis Alberto de Cuenca, y que supone una ampliación importante de los estrechos límites del concepto de literatura y de los difusos márgenes de la ficcionalidad. Es evidente que para que ese yo textual exista es necesario que lo haga en la escritura, cobrando una apariencia de realidad de la que carece fuera del texto. En este sentido, la labor literaria diversa de De Cuenca, como traductor, poeta, filólogo, crítico, articulista, etc., se entretuje tupidamente, y ese yo textual, que es traductor unas veces, poeta otras, crítico en otros casos, etc. pasa de un texto a otro, de distinta naturaleza, y consigo arrastra las diversas materializaciones textuales, de una escritura a otra, saltando por encima de los límites genéricos y rompiendo las distintas convenciones de ficción que definen cada modelo de escritura. Esto es posible porque la individualidad ya no se identifica con un sujeto, con un yo poético, sino con un lugar, con un espacio de representación que teje el yo textual, desde el que se emite el discurso regido por meros condicionantes textuales. De esta forma, el diálogo que se establece en los textos de Luis Alberto de Cuenca y que constituye ese espacio escénico desde el que el yo textual habla, no se produce entre un lenguaje literario y una exterioridad vivencial, sino entre dos lenguajes.

En la poesía de Luis Alberto de Cuenca hallamos toda una compleja tipología de juegos intertextuales, desde transformaciones serias (no-paródicas), como la traducción y la transliteración, falsas traducciones, transestilizaciones, transposiciones formales, hasta transmotivaciones serias y paródicas, imitaciones burlescas, etc. Y los referentes hipotextuales proceden de toda la literatura universal (el Mahabharata, la Iliada, Horacio, Persio, Propertio, Catulo, Bertran de Born, la Edda, Petrarca, Luis Martín de Plaza, Baudelaire, etc.), el cine (el cine negro norteamericano, pero también las películas de Paul Schrader, y el cine comercial de los años cincuenta, o los orígenes del cine norteamericano), el cómic, la Historia, etc. Atenderé dos casos interesantes en su poesía, por las repercusiones que tienen cada uno de ellos para el conjunto de los libros en que se integran.

Uno de los poemas más emblemáticos de Luis Alberto de Cuenca es, sin duda, “*Amour fou*”, el poema que encabeza *La caja de plata* (1985). En este poema, que data de comienzos de 1979, las relaciones intertextuales resultan complejas, iniciando el modelo de escritura que desarrollará el poeta en los años ochenta y noventa.

AMOUR FOU

Los reyes se enamoran de sus hijas más jóvenes.
Lo deciden un día, mientras los cortesanos
discuten sobre el rito de alguna ceremonia
que se olvidó y que debe regresar del olvido.
Los reyes se enamoran de sus hijas, las aman
con látigos de hielo, posesivos, feroces,
obscenos y terribles, agonizantes, locos.
Para que nadie pueda desposarlas, plantean
enigmas insolubles a cuantos pretendientes
aspiran a la mano de las princesas. Nunca
se vieron tantos príncipes degollados en vano.

Los reyes se aniquilan con sus hijas más jóvenes,
se rompen, se destrozan cada noche en la cama.
De día, ellas se alejan en las naves del sueño
y ellos dictan las leyes, solemnes y sombríos.

El mundo referencial de “Amour fou” remite directamente a la Edad Media. El mismo epígrafe del apartado en que se inserta este poema remite al mundo medieval y a una tradición literaria bien concreta: “El Puente de la Espada” es uno de los episodios más fantásticos de las divagaciones de Lanzarote en *El caballero de la carreta*, de Chrétien de Troyes, traducida por Luis Alberto de Cuenca (en colaboración con Carlos García Gual), con lo que, como puede comprobarse, se extreman de nuevo las relaciones entre el yo textual poeta y el traductor. Simbólicamente se funden en el episodio tanto el elemento caballeresco como el místico de la búsqueda, en cierto modo de forma paralela a como pueden funcionar en la *quête* del Grial, pero también el elemento ascético, de renuncia, y el sueño de la heroicidad por amor, que caracterizan al ideal caballeresco. El mito artúrico, con sus implicaciones textuales (la historia de Lanzarote, Ginebra y Arturo), condiciona la lectura de los poemas recogidos en el apartado “El Puente de la Espada”, de *La caja de plata*, que narran el amor, la infidelidad, la separación y la ruptura de la relación amorosa, caracterizados por una notable violencia en la expresión de los sentimientos y en las imágenes que los sustentan. El ideal caballeresco se funde así con el tema amoroso; la ascesis de la búsqueda, con la pasión que quebranta las fronteras sociales; la aventura de la búsqueda mística, con la constatación de la disgregación; la heroicidad por amor, con el retorno al claustro materno; el esteticismo, con la ética; etc.

El motivo secundario del texto, las pruebas a que someten los reyes a los aspirantes a la mano de las princesas, procede también de la literatura medieval y halla su trasfondo original en uno de los motivos folklórico-tradicionales más importantes en las narraciones maravillosas y en las novelas bizantinas; el mismo esquema estructural básico fechoría-prueba-restitución, es heredado

por el poema moderno de la tradición folklórica, aunque en nuestro texto se omite esa restitución final, redundando en la crueldad de la fechoría cometida y de la prueba propuesta. El motivo central del poema, el amor incestuoso del rey con la menor de sus hijas, expreso en el primer verso (“Los reyes se enamoran de sus hijas más jóvenes”), encuentra su trasfondo en los amores incestuosos de la lírica tradicional, y especialmente en el “Romance de Delgadina”. Como en el romance tradicional, el amor incestuoso del rey por su hija menor coincide en “Amour fou”, pero a diferencia de los romances de Silvana y Delgadina, en el texto moderno el incesto se cumple sin que la joven princesa oponga resistencia, como traslucen los últimos versos. Quizá debamos advertir aquí un cruce hipotextual entre el hipotexto tradicional hispano y el “amour courtois” provenzal, subyacente en las novelas de Chrétien de Troyes, que preside el desarrollo textual desde el epígrafe del apartado en que se inserta el poema, y la dimensión pasional del amor que Andrea Capellanus define al comienzo de su *De Amore* (fines del siglo XII), retomando las palabras de Ovidio (*Ars amatoria*, II, 515-517: “Placer escaso, más bien desengaños / se llevan los amantes. Que preparen / su ánimo para muchos sufrimientos”). La misma referencia del título al “amour fou” recuerda el “loco amor” del Libro de buen amor del Arcipreste de Hita, opuesto al “buen amor” y al “amor limpio de Dios”; pero también recuerda la oposición entre el “loco amor” y el “verdadero amor” en Propertio (*Elegías*, II, 15: “Se equivoca quien busca un final en un loco amor: / el verdadero amor no sabe de límite alguno”), un poeta tan próximo a De Cuenca. Aún puede señalarse un hipotexto posible en el que los dos motivos centrales del poema moderno, la relación incestuosa del rey con su hija menor y las pruebas en forma de “enigmas insolubles” a las que somete aquél a los aspirantes a la mano de la princesa, aparecen claramente plasmados: el Libro de Apolonio, aunque quizá De Cuenca haya utilizado como hipotexto de su poema la fuente latina de aquél, es decir, la *Historia Apollonii regis Tyri*. Las aventuras de Apolonio surgen de su huida del rey de Antioquía, que como el rey de “Amour fou” ama incestuosamente a su hija. Los dos motivos centrales del poema de De Cuenca se encuentran expuestos en las primeras cuadernas del Libro de Apolonio: el incesto del rey Antioco con su hija; el motivo de la prueba a que somete el rey a los aspirantes a la mano de la princesa. Pero más allá de los motivos generales, la relación intertextual entre ambos textos se establece en aspectos particulares relevantes: versos que se transfieren al texto moderno, la “demanda” que plantea el rey Antioco, el motivo de la decapitación de los príncipes, o incluso el empleo del alejandrino con dos hemistiquios heptasilábicos con una cesura central bien marcada.

Pero el paratexto remite directamente a otro hipotexto diferente: *L’amour fou* (1937), del escritor surrealista André Breton, donde se relatan los amores del poeta con Jacqueline Lamba. Y a la vista de ese hipotexto, el poema se constituye en un homenaje al concepto amoroso del surrealismo, que conlleva una visión cósmica de la mujer, cuya primera consecuencia es la feminización del universo, y al rechazo de la idea cristiana del pecado vinculado al amor, mediante la liberación moral que supone dicho movimiento. Es, sin duda, el ideal amoroso expuesto en el relato bretoniano a que alude el título el que aporta una serie de elementos fundamentales, subyacentes no sólo al poema, sino a todo el texto luisalbertiano. Conceptos como “azar objetivo”, “analogía”, “hallazgo”, “pasión”, etc. son recurrentes en *L’amour fou* (1937), de André Breton. Pero más allá de esto, buena parte de la concepción amorosa presente en este poema, y en el libro en su conjunto, revela una influencia profunda del texto bretoniano:

la concepción de la “belleza convulsiva”, como una belleza “erótico-velada, explosivo-fija, mágico circunstancial” define buena parte de los aspectos antitéticos que asume la concepción amorosa en estos poemas. Pero también la dimensión celebratoria del encuentro casual, que subyace en buena parte de los textos amorosos luisalbertianos apunta a su raíz bretoniana, o la fusión de amor y aniquilación (“Los reyes se enamoran de sus hijas” / “Los reyes se aniquilan con sus hijas”). Por su parte, Breton apunta la vinculación del placer erótico y el placer estético, en una concepción erótico-estética, subyacente en el concepto de “amour fou”, que permite vislumbrar una perspectiva metapoética en algunos de los textos amorosos luisalbertianos que asumen esa concepción. Situado al comienzo del libro, “Amour fou” expresa el signo de la agitación que expone la figura encarnada en los versos cirliotianos que presiden la sección, que no es otra que, en términos bretonianos, la provocada por “el porvenir de un único amor y, por tanto, de todo amor”; es decir, la búsqueda de la reintegración de la identidad escindida a través del encuentro amoroso provocado por el “azar objetivo”, que conlleva la fusión absoluta, y que implica consecuentemente una vía de conocimiento. Ahora bien, esa búsqueda lleva a la constatación de la disgregación. Por otro lado, tal como afirma Breton, sólo los límites sociales pueden “obligar a admitir que la fantasmagoría del amor está únicamente en función de la carencia de conocimiento que se tiene del ser amado”. El “amour fou” aparece, así, funcionando en el texto luisalbertiano, como una fuerza convulsa, un motor revolucionario, que actúa no sólo en el plano íntimo, mediante esa sacudida que provoca la disgregación de la identidad del sujeto que trata de encarnarse en estos textos, sino también en el plano estético, abocando a una “belleza convulsa”, y, en definitiva, en el plano social, subvirtiendo los códigos de la moral establecida (de ahí el sentido del incesto recreado a través de los moldes folklóricos, frente a uno de los tabúes más arraigados en la moral occidental); todo ello a través de un lenguaje convulso que, mediante el pastiche, el juego intertextual, la plurivocidad enunciativa, la ficcionalidad, etc., trata de subvertir no sólo los códigos del lenguaje del poder, sino el de todo discurso de poder, como heredero del espíritu vanguardista que comparte.

“Amour fou”, así, representa a la perfección la fusión de los elementos más característicos de *La caja de plata* (1985) y de la etapa poética que el autor inicia con ese libro: en el poema se funden tanto el mundo medieval evocado en el epígrafe, como la concepción amorosa surrealista a que apunta el título; desvela, por otro lado, uno de los motivos subyacentes en las “pruebas” caballerescas en los textos medievales, al mismo tiempo que apunta a ese mismo ideal; recrea desde una nueva perspectiva un motivo folklórico, a la par que lo invierte; apunta indirectamente a uno de los elementos característicos de la aventura caballerescas (la búsqueda como retorno), etc. El cruce de los hipotextos tradicional, medieval y surrealista resitúa el texto en un espacio ucrónico de cultura, de literatura, desde el que el yo textual habla eliminando cualquier posibilidad de identificación con la creación idealista del sujeto. Define, por lo tanto, no sólo un nuevo modelo estético sino una figura distinta que encarnan sus versos.

“La despedida”, el poema escrito en 1984 con que se inicia el siguiente libro de Luis Alberto de Cuenca, *El otro sueño* (1987), es otro de los textos interesantes para llevar a cabo un análisis amplio desde el juego de referentes intertextuales, que condicionan la lectura completa del poemario.

LA DESPEDIDA

Mientras haya ciudades, iglesias y mercados,
y traidores, y leyes injustas, y banderas;
mientras los ríos sigan vertiendo su basura
en el mar y los vientos soplen en las montañas;
mientras caiga la nieve y los pájaros vuelen,
y el sol salga y se ponga, y los hombres se maten;
mientras alguien regrese, derrotado, a su cuarto
y dibuje en el aire la V de la victoria;
mientras vivan el odio, la amistad y el asombro,
y se rompa la tierra para que crezca el trigo;
mientras tú y yo busquemos el medio de encontrarnos
y nuestro encuentro sea poco más que silencio,
yo te estaré queriendo, vida mía, en la sombra,
mientras mi pecho aliente, mientras mi voz alcance
la estela de tu fuga, mientras la despedida
de este amor se prolongue por las calles del tiempo.

La vinculación de “La despedida” con la rima IV de Gustavo Adolfo Bécquer aparece evidente para cualquier lector de poesía española contemporánea.

IV

No digáis que agotado su tesoro,
de asuntos falta, enmudeció la lira.
Podrá no haber poetas,
pero siempre habrá poesía.

Mientras las ondas de la luz al beso
palpiten encendidas,
mientras el sol las desgarradas nubes
de fuego y oro vista,
mientras el aire en su regazo lleve
perfumes y armonías,
mientras haya en el mundo primavera,
¡habrá poesía!

Mientras la ciencia a descubrir no alcance
las fuentes de la vida,
y en el mar o en el cielo haya un abismo

que al cálculo resista,
mientras la humanidad siempre avanzando
no sepa a do camina,
mientras haya un misterio para el hombre,
¡habrá poesía!

Mientras se sienta que se ríe el alma,
sin que los labios rían,
mientras se llore, sin que el llanto acuda
a nublar la pupila,
mientras el corazón y la cabeza
batallando prosigan,
mientras haya esperanzas y recuerdos,
¡habrá poesía!

Mientras haya unos ojos que reflejen
los ojos que los miran,
mientras responda el labio suspirando
al labio que suspira,
mientras sentirse puedan en un beso
dos almas confundidas,
mientras exista una mujer hermosa,
¡habrá poesía!

(Bécquer, Gustavo Adolfo. Rimas)

El poema luisalbertiano dialoga con el becqueriano, constituyendo en ese diálogo dos figuras textuales, que configuran los textos, en el que el segundo parece subvertir el modelo establecido en el primero. En este sentido, frente a la fe, expresa en el texto becqueriano, en la supervivencia de la poesía mientras la naturaleza retenga la belleza y armonía inherentes (“ondas”, “sol”, “aire” / “primavera”), mientras el hombre prosiga la solución de enigmas metafísicos (“ciencia”, “mar” / “cielo”, “humanidad” / “misterio”), mientras el ser humano experimente emociones y conflictos pasionales (“sienta”, “llore”, “corazón” / “cabeza” / “esperanzas y recuerdos”), mientras “exista una mujer hermosa” y el amor hacia ella (“ojos” “labio”, “beso” / “mujer hermosa”), el texto luisalbertiano desmonta cada uno de los presupuestos becquerianos, presentando un mundo de instituciones sociales, reflejo de la vida urbana contemporánea (“ciudades, iglesias y mercados”), y su réplica subvertida (“y traidores, y leyes injustas, y banderas”), que remite a una naturaleza (“ríos”, “mar”, “vientos”, “montañas”, “nieve”, “pájaros”, “sol”) degradada (“mientras los ríos sigan vertiendo su basura”) reflejo de un mundo que ha perdido sus valores (“y los hombres se maten”), un mundo de héroes derrotados (“mientras alguien regrese, derrotado, a su cuarto”), donde aún permanecen algunas pasiones y afectos (“mientras vivan el odio, la amistad y el

asombro”) y sobre ellas el amor (“mientras tú y yo busquemos el medio de encontrarnos”). No cabe duda de que, frente al texto becqueriano, el poema luisalbertiano lleva a cabo una deconstrucción de la emotividad elaborada en aquél para ejemplificar el cambio del discurso de la afectividad en la lírica posmoderna con respecto a la romántica o posromántica; trata de dar respuesta a la cuestión de cómo escribir un poema de amor en un contexto contemporáneo, sin caer en la tópica romántica que aprovecha en todas sus posibilidades el discurso poético becqueriano para canonizar un modelo expresivo. Pero, frente al espacio simbólico que delimita el imaginario romántico-simbolista becqueriano, el texto luisalbertiano ofrece un contexto simbólico moderno, contemporáneo y urbano, que delimita asimismo una relación afectiva diferente y una expresión lírica distinta, aparentemente más personalizada (“tú y yo”), pero a su vez más conectada con la conciencia de un mundo entorno. La misma estructura anafórica que el texto luisalbertiano hereda de la rima IV, y su inicio adverbial (pero también del poema “Al rey Óscar”, de Rubén Darío; “Mientras por competir con tu cabello”, de Góngora; “Mientras el Austro rompe el pardo lino”, de Lope de Vega, etc.), que facilita una intensificación creciente en el poema becqueriano, se pone en cuestión en el texto luisalbertiano mediante la incorporación de elementos marcados negativamente. Frente a la fe y confianza romántica, reflejadas en el encuentro amoroso elevado a categoría absoluta (no sólo sentimental, sino fundamentalmente textual), el texto contemporáneo pone su acento en el escepticismo (causa y consecuencia de la conciencia de la imposibilidad de nombrar más allá del lenguaje), para tematizar la experiencia de la búsqueda y la confirmación de la ausencia: “silencio”, “sombra”, “la estela de tu fuga”, “despedida”. Ese contraste tonal con respecto al hipotexto becqueriano, que ya anuncia el paratexto, radica seguramente en la actualización en “La despedida” de otro hipotexto que no ha sido atendido habitualmente por los especialistas; me refiero al “Epitafio de Cleobulo”, famoso por la réplica de Simónides (h. 520 a. C.), cuyos versos se transfieren casi literalmente al poema luisalbertiano:

Soy una virgen de bronce, y yazgo en la tumba de Midas:
mientras el agua mane y crezcan los árboles altos
y salga el sol refulgente y la luna brillante ilumine
y fluyan los ríos y hierva el mar moviendo las olas,
yo seguiré estando aquí, sobre esta tumba llorada,
anunciando al viajero que aquí sepulto está Midas.

(Ferraté, Juan, ed. *Líricos griegos arcaicos*.
Sirmio, Barcelona, 1991; p. 225)

No sólo versos o fragmentos de versos se transfieren del texto griego al castellano, sino las mismas referencias al ámbito de la naturaleza (“el agua mane”, “crezcan los árboles”, “salga el sol refulgente”, “fluyan los ríos”, “hierva el mar”, etc.), con parejo valor simbólico, la misma estructura enumerativa agrupando los elementos en parejas para mostrar un contraste equilibrado, la distribución paralelística que facilita el modelo anafórico, semejante estructuración sintáctica ubicando el adverbio temporal distanciado del sujeto y del verbo de la oración principal (“mientras

yo seguiré estando aquí”), etc. son elementos que se transfieren claramente del hipotexto al hipertexto luisalbertiano. Pero, más aún, el “Epitafio de Cleobulo” recrea el tópico del canto a la permanencia del monumento funerario, puesto en boca de “una virgen de bronce”, cuyo eco, perceptible también en el texto moderno, se plasma en Píndaro (Píticas, VI, 10-14: “Ni la lluvia invernal, ejército desapacible / de la nube resonante / que, cual invasor, ataca, ni el viento / podrán arrastrarlo hasta las profundidades marinas, / golpeado por los embates de la ventisca / que todo arrasa”, p. 201) y se recrea en Horacio, en su “Exegi monumentum aere perennius” (Odas, III, 30), cuyos versos (“quod non imber edax, non Aquilo impotens / possit diruere aut innumerabilis / annorum series et fuga temporum”, p. 314) constituyen también el entramado textual (así como los ecos barrocos, como por ejemplo “Este funeral trono, que luciente”, de Góngora) que se actualiza en el texto contemporáneo. Resulta lógico que el contraste que se deriva del tratamiento poético de dicho tópico (desaparición / permanencia), se transfiera al texto contemporáneo que se engarza en dicha tradición textual. Pero el tono escéptico que refleja el texto luisalbertiano, y que marca netamente su diferencia con la construcción romántica becqueriana, tal vez derive de la misma réplica desengañada de Simónides al “Epitafio de Cleobulo”, que el texto moderno asume en un mismo plano:

¿Quién en su juicio encarecería
a aquel Cleobulo que habitaba en Lindos
y que opuso la fuerza de una estela
a los ríos caudales y a las flores
primaverales y al ardor del sol
y de la luna de oro y al embate
del mar? Pues todo está bajo los dioses;
pero a una piedra incluso el hombre puede
romperla a golpes. ¡Mentecato, bah!

(Ferraté, Juan, ed. Líricos griegos arcaicos.
Sirmio. Barcelona, 1991; p. 225)

Incluso cabría preguntarse si, dados los evidentes ecos textuales, no sólo griegos, sino también horacianos y becquerianos, que se recrean en el texto contemporáneo, y teniendo en cuenta que varios de ellos aluden a la permanencia de la creación del hombre (artística, poética o funeraria) frente a su desaparición física, el poema luisalbertiano no admitiría una lectura metapoética subyacente, paralela a la afectivo-sentimental más aparente. En este sentido, el hipotexto becqueriano facilita la doble lectura, no sólo al identificar la escritura poética con la fusión amorosa en la rima mencionada, sino al confundir en el “tú” referencial implícito construido a lo largo de las Rimas tanto al personaje femenino como al propio proceso de escritura, y asociar a ambas imágenes semejantes, que facilitan la doble lectura amorosa y metapoética del texto. En este contexto hermenéutico, que facilita una lectura intertextual, cobrarían nuevo sentido en el texto términos como “silencio”, “voz”, y “fuga”, plenamente coherentes en una lectura metapoética del poema que no haría sino actualizar en el contexto contemporáneo el tópico de la infabilidad poética (“Yo sé un himno gigante y extraño”)

desde una perspectiva post-estructuralista que confirma la “cárcel del lenguaje”. Ubicado el poema al frente del libro es evidente que esta doble lectura se proyectaría a todo el texto, haciendo de la ambivalencia y la polisemia el espacio de su enunciación.

Jon Juaristi (Bilbao, 1951) es un poeta que ha jugado en sus poemas constantemente con referencias, explícitas o tácitas, a otros textos y que ha llevado hasta el extremo buena parte de esa concepción del texto poético como un juego de ecos, citas y alusiones, construyendo un entramado irónico que consigue distanciar la emotividad sentimental. Buena parte de los títulos de sus libros de poemas, y también de los de los propios poemas, son ecos o parodias de otros títulos anteriores: *Diario de un poeta recién cansado* (1985) parodia el título juanramoniano *Diario de un poeta recién casado* (1916); *Suma de varia intención* (1987) recuerda el título de la obra de Pedro Mexía, *Silva de varia lección* (1540); y *Arte marear* (1988) es un título que corresponde al homónimo (1539) de Fray Antonio de Guevara, pero tomado en un sentido bien diferente del que le daba el humanista. Inolvidables, en este sentido, para todo lector de su poesía, son la parodia de “La casada infiel” de Lorca, las referencias directas a títulos como “Anónimos segoviano” (con eco de Anónimo veneciano, la película de Enrico Maria Salemo), o “En torno al casticismo”, o aquellos versos de “S/Z” “Con Barthes / ni te cases / ni te embarques”, etc. No en vano, en la “Poética freudiana” que recogía en *Los paisajes domésticos* (1992), aconsejaba desparramar “tu voz en muchas voces”. Uno de los textos que resultan más interesantes en la lectura de referencias y juegos intertextuales es “MCMLIV”, incluido en su libro *Tiempo desapacible* (1996):

MCMLIV

Jugué de niño en esta Plaza Nueva.
Correteé feliz entre sus arcos.
Más de tres veces tropecé en sus piedras.
En medio había un quiosco rodeado
de trinitarias púrpura,
palmeras de congoja crecían en los ángulos.

Madre,
guárdame de la vida,
en tu chal escocés de lana escóndeme,
líbrame del amor,
dame la mano.

(Por el brocal de la memoria afloran
cenagosos fragmentos de pasado.)

Avanza un lento Oldsmobile por las rúas
de la dulce Bilbao,
bajo el invierno atarecida:
ciudad que he amado con el alma rota

por el rencor y sus devastaciones,
desde la fría claridad del miedo,
con una tierna y bárbara amargura.
Acaso soy el niño que va dentro,
en la parte de atrás, acurrucado
sobre el regazo de la pasajera,
mi joven madre de veintiocho años.

Su voz me entrega el mundo
de los eventos consuetudinarios:
hoteles, estaciones, almacenes,
las rodela de arenques y los sacos
llenos de harina de maíz, de nueces,
y, aunque esté mal decirlo, de garbanzos;
por las húmedas ramblas,
los tranvías que pasan muy despacio;
el Arenal sombrío,
los muelles y las grúas y los barcos,
tiendas que huelen a café y a aceite,
la aguja de la torre de Santiago,
las mujeres que salen de la iglesia
con velos negros y devocionarios,
en el cielo metálicas gaviotas,
y allás, sobre los montes nevados,
las primeras estrellas.

Hombres en bicicleta van cruzando
el puente, de regreso hacia la noche,
y entonces no pensé que fueran tantos
los que la noche al fin se cobraría.

La noche:
la noche hecha a medida del espanto,
la larga noche con el tiempo a solas,
la noche que te espera a ti también,
a ti, pequeño Juan,
el solitario.

La crítica ha señalado con respecto a la poesía de Jon Juaristi, que ésta puede entenderse como la escritura de la historia de un país, aunque como sería un abuso reducirla exclusivamente a eso. En este sentido, el personaje poético que construyen los poemas de Juaristi acaba por

constituir un personaje cívico, el personaje de un poeta cívico, que se presenta como epónimo de ese país cuya historia se escribe, cuyo proceso histórico se construye a través de la escritura, y reivindica una tradición histórica, cultural y literaria determinada. El espacio del texto se convierte en un espacio de representación en el que se formaliza un personaje poético textual que se construye a partir de modelos escriturales ajenos, a partir del modelo de escritor que aspira a ser y que se construye en su propio proceso como lector. Es ahí donde las lecturas de Eliot, Larkin, Auden, Yeats, Unamuno, Machado, Cernuda, Blas de Otero o Ángel González, constituyen el “exiguo cimiento [sobre el que] construí mi Maestro: esa instancia imaginaria que uno se esfuerza en emular cuando escribe”. Esa representación textual de la subjetividad que constituye el sujeto cívico-poético que habita los poemas de Jon Juaristi se construye justamente en los ecos textuales que una amalgama de citas hacen de él; una concepción de la escritura como memoria de la lectura, que se actualiza en el proceso de escritura, donde la intimidad representada de la infancia (“a ti, pequeño Juan, / el solitario”) se construye a través de la evocación de las lecturas que han formado la conciencia literaria y cívica individual del personaje adulto que se desdobra en el texto para intentar comprender los miedos ancestrales que lo habitan, y que busca el refugio en ese espacio al resguardo que es la cultura, la literatura, el texto poético. El modelo del personaje civil y poético que habita estos poemas, se elabora a partir de las lecturas, de la narración de los hechos, de la Historia, de la construcción textual que otros autores han llevado a cabo en su escritura de sus propios personajes; revierte, por lo tanto, a una realidad textual, literaria, de la que proviene y que le forma; es el resultado, como toda Historia, como toda construcción subjetiva, de “relatos que transmiten una lejana y lancinante melancolía”, como subrayará el propio autor en *El bucle melancólico*, y remite precisamente a su naturaleza literaria, a su naturaleza narrativa, en un sentido amplio.

Ese personaje del poeta cívico que se formaliza en los poemas de Juaristi reivindica un modelo urbano concreto como espacio de convivencia, una configuración imaginaria del espacio urbano, que se proyecta a través de la construcción literaria esos modelos textuales que se actualizan en sus poemas, y en el poema que comento, y que se convierte en el espacio natural para dicho personaje, donde se acrisola el pasado y el presente de una historia relatada, donde se sintetiza la representación de la subjetividad y el espacio social en que esta acontece y se realiza. Es el Bilbao idealizado de la infancia, transformado otras veces en “Vinograd”, aquel que surge en el relato que conforma otra Historia distinta a la del nacionalismo, como la ciudad que emerge frente a la tradición rural que la rodea, la ciudad cainita y traidora para el nacionalismo, modelo de convivencia y liberalismo desde otra óptica. Es ese ámbito social, construido desde el relato que conforma el modelo imaginario urbano en algunos escritores (Unamuno y Blas de Otero, frente a Gabriel Aresti, por ejemplo), el que configura al personaje poético que habita estos poemas. No es extraño, así, que el poema comience con la evocación de la Plaza Nueva bilbaína, núcleo de un espacio urbano mitificado en la escritura unamuniana, reducto en el noventayochista de una infancia anterior a la Historia, donde acontece el fondo de las “ideas madre”, y corazón de un Casco Viejo concebido como el núcleo mitificado de la ciudad pre-industrial que aparece en Paz en la guerra (1897) pero también en los Recuerdos de niñez y de mocedad (1908), de aquella ciudad que aparece vinculada a un imaginario nostálgico que es el de las ideaciones de la pequeña

burguesía comercial que la había dominado antes del establecimiento de una burguesía industrial y financiera. Y lo hace no sólo a través de la evocación de ese espacio imaginado en los dos textos citados, sino también a través de un significativo poema incluido en *Poesías* (1907), donde la Plaza Nueva adquiere una marcada dimensión simbólica:

¡Mi Plaza Nueva, fría y uniforme;
cuadrado patio de que el arte escapa;
mi Plaza Nueva, puritana y hosca,
mi metafísica!

A partir de la evocación del imaginario urbano unamuniano y su construcción simbólica de la Plaza Nueva, el personaje poético va (re)construyendo su biografía textual a través de la actualización de diversos textos, que configuran esa imagen del poeta cívico cuyo discurrir individual resulta inseparable de su existencia social, de sus dialéctica circunstanciada. Pero esa existencia, como vengo señalando, está configurada ideológicamente desde los relatos literarios en cuya tradición textual quiere insertarse el modelo de Maestro que aspira a representarse en estos versos. No es extraño, pues, que “Por el brocal de la memoria afloran / cenagosos fragmentos de pasado”, y que estos “fragmentos de pasado” sean ecos textuales que conforman el modelo imaginario del personaje poético que habita el poema. Así, la evocación de la memoria del personaje poético se construye desde la actualización de sus lecturas, y en cierto modo como la actualización de algunos modelos claramente diseñados que, como “Biotz-begietan”, de Blas de Otero, le sirven para estructurar el relato que configura el personaje poético. El Blas de Otero de “Biotz-begietan”, un poema que evoca también la construcción de un personaje poético con ejemplaridad cívica, aparece tras los versos:

Madre,
guárdame de la vida,
en tu chal escocés de lana escóndeme,
líbrame del amor,
dame la mano.

Donde puede oírse claramente el eco de los versos del poema blasoteriano:

Madre, no me mandes más a coger miedo
y frío ante un pupitre con estampas.
Tú enciendes la verdad como una lágrima,
dame la mano, guárdame
en tu armario de luna y de manteles.

Los versos siguientes establecen un claro paralelo con los de otro poema que construye un modelo de elaboración de un personaje poético con una clara conciencia cívica y una voluntad ejemplarizante, y no es difícil percibir en ellos la evocación de los primeros versos

de “Barcelona ja no és bona, o mi paseo solitario en primavera”, de Jaime Gil de Biedma (“Nuestro maestro en estro, Jaume el Conqueridor, / es catalán, inglés y un poco filipino”, había escrito en *Arte de marear*), donde el “Chrysler amarillo y negro” ha sido sustituido por el “Oldsmobile”, el paseo por Miramar se ha trocado en un paseo por “la dulce Bilbao” y el regreso al útero materno (“de sus pacientes ojos de embarazada”) “en el año de la Exposición” se ha convertido en el retorno “acurrucado / sobre el regazo de la pasajera, / mi joven madre de veintiocho años”. Pero el eco oteriano persiste, y los versos “ciudad que he amado con el alma rota / por el rencor y sus devastaciones” parecen denunciar ese amor-odio que caracteriza una relación casi edípica con sus ciudad natal, fundiendo algunos versos de “Muy lejos”, en Pido la paz y la palabra (“ciudad donde las almas son de barro / el barro embarra todas las estrellas”), aquellos otros de “Llueve”, en Que trata de España (“Barrizales / del alma niña y tierna y destrozada”) y aquellos otros de “Bilbao”, escrito en 1968 (“ciudad donde nací, turbio regazo / de mi niñez, húmeda de lluvia / y ahumada de curas”). El eco irónico machadiano (“los eventos consuetudinarios”) abre una enumeración de ecos eliotianos, que inserta al personaje poético en el espacio urbano, en el mundo idealizado del Casco Viejo como núcleo de un espacio urbano mitificado, no exento de nuevo de los ecos de esa construcción poética de Bilbao en “Muy lejos”, y de la evocación de la Plaza Nueva: “con velos negros y devocionarios” recrea los versos oterianos “Devocionarios. Más devocionarios. / Libros de misa. Tules. Velos. Velas”; “hombres en bicicleta van cruzando / el puente, de regreso hacia la noche” se construye como eco de “Junto al Nervion un hombre está meando. / Pasan dos guardias en sus bicicletas”. Mediante un nuevo juego de referencias (“y entonces no pensé que fueran tantos / los que la noche al fin se cobraría”) el espacio social construido a través del eco literario, en el que el personaje poético habita, se transfiere a un modelo arquetípico del infierno dantesco (“si lunga tratta / di gente, ch'io non avereì creduto / que morte tanta n'avesse disfatta”, *Inferno* III, vv. 55-57), a través de la evocación de los versos eliotianos al final de “The Burial of the Dead”, en *The Waste Land* (“A crowd flowed over London Bridge, so many / I had not thought death had undone so many”, vv. 62-63), un texto recurrente en los ecos literarios de los poemas de Juaristi. Si los versos eliotianos transferían el modelo del infierno dantesco a la City londinense, el eco que de ellos se hace “MCMLIV” nos remite a esa conformación infernal del espacio social en que habita el personaje del poeta cívico que crean los poemas de Juaristi. Los temores que se anuncian al comienzo del poema, los tropezones en la Plaza Nueva, sus “palmeras de congouja”, la llamada de la madre y la evocación de su seno protector, frente a la vida (“guárdame de la vida”, “líbrame del amor”) no hacen sino corroborarse en “la larga noche” final que “te espera a ti también, / a ti, pequeño Juan, / el solitario”.

Si tenemos en cuenta aquel deseo de Juaristi de que sus poemas “fuesen sólo ilustraciones o glosas de las ideas que he expuesto en mis libros y artículos de crítica y pensamiento”, “MCMLIV” se ubicaría perfectamente en el espacio que delimitan *El Chimbo Expiatorio*. La invención de la tradición bilbaína (1994) y *El bucle melancólico*. *Historias de nacionalistas vascos* (1997); si del primero actualiza el concepto prestado por Hobsbawm de la “invención de la tradición” y lo circunscribe al espacio delimitado de Bilbao y la invención del dialecto

bilbaíno, del segundo retoma la dimensión de relato que tiene esa tradición inventada, el sustrato narrativo, lingüístico y literario, discursivo, que la sustenta. La tradición se inventa en el relato que nos hacemos de ella; la subjetividad se crea en el momento en que nos relatamos a nosotros mismos nuestra biografía, como vida escrita. El personaje poético que construyen los versos se cimenta en los ecos de las lecturas previas que conforman al individuo que lo materializa en la escritura. El proceso de escritura y el proceso de lectura se diluyen en un continuo por el que el texto escrito continúa hasta el infinito el texto leído. La indagación sobre la propia individualidad acaba por mostrar que ésta sólo está constituida por ecos literarios; el relato de la propia biografía sólo puede hacerse a través de otros relatos, con lo que se transforma en un metarrelato. Revela la naturaleza cultural e histórica de nuestra identidad en disolución, de los sentimientos que nos hacen, que no son sino un espacio de representación, donde nuestras lecturas nos conforman, nos expulsan de una ausencia imposible pero nos reconfortan en el refugio que construyen.

Antonio Machado y el romanticismo

Juan Merchán Alcalá
Colegio Miguel de Cervantes

Resumen

El artículo pretende dar respuesta a la cuestión de si la obra de Antonio Machado puede relacionarse con el movimiento romántico. Para ello comienza indagando en la naturaleza del romanticismo. A continuación establece una discusión con las posiciones de la crítica más proclives a adscribir a Antonio Machado a ese movimiento artístico. Concluye dando las razones necesarias para negar dichas posiciones críticas.

Palabras clave: Machado, romántico, razones, negar, críticas.

Palabras clave: Machado, romántico, razones, negar, críticas.

Abstract

This article intends to give answers to the question which involves the relationship between Antonio Machado and the Romantic Movement. It starts by questioning about the Romanticism characteristics. Then it establishes a discussion about the most important arguments which include Antonio Machado in this movement. The conclusion is about the reasons why such critical opinions must be denied.

Key Words: Machado, Romantic, reason, critical, denied.

Antonio Machado y el romanticismo¹

Las relaciones de Machado con el romanticismo y las de este movimiento cultural con las corrientes artísticas que surgieron a finales del siglo XIX y principios del XX son cuestiones que nunca han estado lo suficientemente claras, quizá porque se hayan establecido paralelismos apresurados entre unos estilos y otros, que no han hecho más que provocar confusiones innecesarias.

La raíz del problema hay que buscarla –creemos– en la ausencia, todavía, de una rigurosa caracterización del romanticismo como movimiento cultural unitario. Con frecuencia se realizan separaciones demasiado tajantes entre dos periodos culturales próximos y se proponen características antagónicas para ellos que casi nunca se corresponden con la realidad.

El caso es que el romanticismo, desde un primer momento, presentó aspectos tan contradictorios que lo convirtieron en una realidad absolutamente heterogénea, por lo menos en apariencia. Afirma Davis T. Gies que “no nos debe sorprender que durante el momento más tenso del periodo romántico, no hubiera, ni en España ni en Europa, ningún acuerdo en cuanto a la esencia de ese movimiento” (1989:15). En 1924 la confusión había alcanzado ya tal grado de oscuridad que Arthur O. Lovejoy llegó a afirmar que el término romanticismo ya no tenía ningún significado concreto, porque acogía en su interior contenidos de muy diferente signo (1924:299-353).

Entre otros de menor importancia, los componentes contradictorios que conviven dentro de esa misma realidad tienen que ver con las posiciones políticas e ideológicas de sus artistas y pensadores, por una parte, y con una supuesta antinomia razón-sentimientos, por otra.

No se quiere decir, por supuesto, que todos “los autores románticos fueran propagandistas políticos ni que usaran su talento literario para avanzar causas políticas. Pero sus obras llevaron consigo importantes mensajes ideológicos que no pasaron desapercibidos para sus lectores” (Gies, 1989:14).

Hay que partir del hecho concreto de que algunos de los escritores más representativos del romanticismo europeo mantuvieron durante toda su vida unas posiciones políticas claramente identificadas con los valores del antiguo régimen, como fueron los casos concretos de Chateaubriand, Musset, Novalis, Goethe, A. W. von Schlegel, Bécquer o Rosalía de Castro; otros, en cambio, desde un principio enarbolaron la bandera de las nuevas ideas revolucionarias: en España, Espronceda y Larra; en Francia, Víctor Hugo; en Inglaterra, Byron y Shelley; en Alemania, J.C. F. von Schiller. El Duque de Rivas, Coleridge, Wordsworth y Hölderlin convirtieron su inicial defensa apasionada de los valores emergentes en un rechazo posterior y en una reivindicación nostálgica del mundo viejo que se iba. Todo lo contrario de Lamartin o De Vigny, que renegaron de su origen aristocrático para defender los postulados revolucionarios.

Ese antagonismo político que lucha en el interior del mismo movimiento cultural debe ser explicado a partir de la conmoción que provocó en toda Europa la Revolución francesa, una revolución que llevó a la práctica las ideas que desde tiempo atrás habían ido configurando esa visión del mundo que conocemos hoy como Modernidad.

Los ideólogos de la Modernidad dirigieron sus ataques, sobre todo, contra los tres pilares básicos del antiguo régimen: la religión, la familia y la patria. La religión institucionalizada

1. Lo fundamental del artículo aparecía ya en nuestra tesis doctoral inédita (Merchán, 2004).

y convencional había sido el factor de cohesión social más importante de ese régimen; Dios, garantía de la inmortalidad humana, protegía los sueños de los hombres; la Iglesia, la voz de Dios en la tierra, les señalaba con claridad la frontera entre el bien y el mal. La familia cerrada tradicional, en la que convivían miembros de generaciones diferentes, restringía la libertad y la movilidad del individuo, y reprimía con fuerza cualquier signo de “anormalidad” o disidencia. Y, como una prolongación natural de la familia, la patria lo sujetaba con lazos raciales o culturales.

Pero la Modernidad, que hizo a los hombres más libres y más iguales, presentaba también otra cara. Aquellos obstáculos que se oponían a la libertad del individuo eran también los asideros que le habían ayudado a sostenerse sobre la tierra. La familia, con su estructura cerrada, aunque constreñía su libertad, le proporcionaba a cambio una seguridad afectiva; al irse deteriorando su cohesión interna, el hombre tuvo que buscar remedio a sus necesidades afectivas en un mundo abierto, inestable e inseguro. La patria, aunque limitaba su horizonte cultural, le proporcionaba la seguridad psicológica de pertenencia a un grupo homogéneo y reforzaba sus señas de identidad al confrontarlas con el “otro”, con el extranjero. La religión no sólo le aseguraba la vida eterna sino que también lo exoneraba de la pesada carga que supone el tener que hacerse responsable de sus propios actos; no existía ya nada en el exterior que le ayudase a distinguir entre el bien y el mal, sólo su propia conciencia. En definitiva: la personalidad, que antes le venía dada, ahora tenía que ser construida por el propio individuo.

Los escritores románticos se encontraron de repente en el vórtice del huracán que fue la Revolución francesa. Sorprendidos, y algunos angustiados, por la llegada efectiva de la Modernidad, tomaron una de estas dos posturas: o bien exaltaron los nuevos valores y echaron la culpa de la imposibilidad de realización personal a la pervivencia de las estructuras sociales represivas de la premodernidad política, o bien se horrorizaron ante lo nuevo y se lamentaron del peligro que corrían los valores religiosos, familiares y patrióticos del mundo antiguo que se desmoronaba.

Si tuviéramos, pues, que basarnos en criterios de naturaleza ideológico-política para intentar una caracterización del romanticismo, no tendríamos más remedio que llegar a la conclusión de que existieron en realidad dos movimientos culturales distintos, es decir, dos romanticismos, uno conservador y otro liberal.

Tampoco podemos buscar los factores que pudieran otorgarle cohesión y unidad a ese movimiento cultural en las formas lingüísticas o en las actitudes personales. Si alguien se empeña en buscar semejanzas entre un autor y otro, siempre podrá encontrarlas, aunque pertenezcan a épocas tan distantes como las de San Juan de la Cruz y Machado, por ejemplo. Características comunes existen, sin duda, entre la lengua poética de Góngora y la de Quevedo, pero también diferencias tan evidentes que los llevaron incluso al enfrentamiento personal; los dos son autores barrocos pero no por los usos lingüísticos. Entre la lengua poética de Espronceda, sonora, brillante, exaltada, y la de Bécquer, callada, apagada, contenida, son más esenciales las diferencias que las semejanzas. Los dos son autores románticos pero no fundamentalmente por la lengua.

“El eslabón unificador –propone Gies para el romanticismo– podría ser el análisis del lugar del individuo en el cosmos” (1989:15). En el cosmos, dice, no en el mundo político concreto que

le rodea. Lo que nos lleva a la consideración de que quizá tengan naturaleza filosófica los factores que pudieron otorgar unidad a ese movimiento: una visión peculiar, propia, de la realidad.

Ortega en *El tema de nuestro tiempo* expuso la opinión de que los cambios en el pensamiento, en la filosofía, prefiguran el tiempo nuevo que aparecerá, aunque eso sólo se vea a posteriori:

[...] para que una modificación de los senos históricos llegue a la masa tiene que haber influido en la minoría selecta. Pero los miembros de ésta son de dos clases: hombres de acción y hombres de contemplación. No es dudoso que las nuevas tendencias, todavía germinantes y débiles, serán percibidas primero por los temperamentos contemplativos que por los activos. La urgencia del momento impide al hombre de acción sentir las vagas brisas iniciales que, por el pronto, no pueden henchir su práctico velamen.

En el puro pensamiento es, por consiguiente, donde imprime su primera huella sutilísima el tiempo emergente (1988:68).

Si es verdad lo que Ortega nos dice, deberíamos inmediatamente preguntarnos quiénes fueron los hombres contemplativos del romanticismo, los hombres de “puro pensamiento” que con sus ideas prefiguraron el tiempo nuevo que se estaba gestando. Y la respuesta no puede ser otra que la siguiente: los filósofos idealistas alemanes, sobre todo Fichte, Schelling y Hegel. Entre ellos y los artistas románticos existió una relación, personal e intelectual, muy estrecha, que es bien conocida. Las ideas precursoras del romanticismo de Herder influyeron sobremedida en la formación del joven Goethe, que, a su vez, ayudó a Fichte y a Schelling a conseguir sendas cátedras en la universidad de Jena. Schelling, cuando estudiaba en Tubinga, trabó amistad con Hölderlin y con Hegel; en Jena, perteneció al grupo romántico del que formaban parte también Novalis, los hermanos Schlegel y Fichte. Durante su estancia de estudiante en Stuttgart, Hölderlin conoció y trató a Johann Schiller. En Bristol, en 1795, Coleridge puso en antecedentes a Wordsworth de la filosofía que se estaba elaborando en esos momentos en Alemania, país en el que había residido durante un tiempo. De estudiante en Oxford, en 1810, Percy B. Shelley se interesó también por esa filosofía y la estudió con detenimiento. Byron convivió con Shelley en Ginebra en 1817. Heine frecuentaba en Berlín las tertulias de los intelectuales del momento. Y así, se podrían ir encadenando datos biográficos significativos, reveladores todos ellos de que entre los escritores románticos y los filósofos idealistas existieron, desde un principio, unas relaciones muy directas que no pueden ser olvidadas. Y sin embargo, a pesar de todo, se ha llegado a decir, incluso, que entre romanticismo e idealismo no existe prácticamente ningún nexo en común², una postura extrema que no compartía desde luego José María Valverde, para quien “son dos caras de una misma moneda: por un lado, la literatura de entonces, incluso como estilo, tiene su sentido básico en el mundo de conceptos y sentimientos

2. “Este breve periodo de alta tensión metafísica [el del idealismo] brota con el esplendor y la fugacidad de una llamarada –esta condición impetuosa es lo único, quizá, que pueda legitimar la denominación de “romántica” con que se suele conocer tal filosofía–” (Rodríguez Huéscar, 1980:12-13).

de esa filosofía; por otro lado, esa filosofía resulta incomprensible, es decir, ilegible, si no se acepta en cuanto que está escrita en el lenguaje de entonces, casi como una vasta ‘licencia poética’³ (1985:61).

Es precisamente ahí, en la filosofía idealista alemana, en su visión de la realidad, en donde debemos buscar, pues, ese factor común que dio unidad a todos los romanticismos: el liberal y el absolutista, el progresista y el conservador, el exaltado y el contenido, el brumoso y el exótico, el popular y el aristocrático, el quejumbroso y el resignado, el del norte y el del sur, el de cada uno de los diferentes países. Por ello, si queremos averiguar qué relación real existió entre la poesía de Machado y el romanticismo, es absolutamente necesario tener en cuenta previamente los contenidos básicos del idealismo filosófico, y resaltar los puntos de coincidencia de los sistemas elaborados por los tres autores principales.

Fichte fue el primero de los tres, en un orden cronológico, que formuló una teoría globalizadora y coherente. Para ello, partió de las *Críticas* de Kant, con el que mantuvo una relación amistosa cuando ya el genial pensador de Königsberg estaba viviendo sus últimos años. En la *Crítica de la razón pura* el centro era la experiencia, no el yo ni el no-yo, no el sujeto ni el objeto; el yo, la unidad de la apercepción, se pone en el momento de la experiencia –yo no es lo no-yo–, y es puramente formal, vacío de cualquier contenido; los contenidos de la experiencia, el objeto, no es creado por el yo sino que éste sólo pone los medios necesarios para que la experiencia se produzca. Para Fichte, ese yo kantiano no es libre, porque está limitado por el no-yo. Pero sí es completamente libre el yo de la *Crítica de la razón práctica*. El objeto de la moral, la decisión de actuar de una manera u otra, sí es una pura creación del yo, no está limitado por las formas a priori de la sensibilidad. Y de ese yo práctico es de donde parte su filosofía.

El Yo Absoluto que colocó en la cúspide de su sistema no es ninguna decisión concreta, sino un puro “Yo decido”, un abstracto “decidir decidir”, que es, al mismo tiempo, un “Yo pienso” en el que está contenido todo el saber, todo el sentido de la naturaleza y la historia, porque todo saber es humano y el saber humano una concatenación infinita en la que una idea lleva a otra de modo inexorable. Ese Yo Absoluto, que no es ningún yo empírico, ningún hombre particular, sino el Yo de todos los hombres, la Razón humana, es el ser, y como tal ser sólo “es”, sólo se manifiesta, en sus entes, en este caso en todos los yos empíricos. Y sólo se conoce a sí mismo a partir de las decisiones concretas de los yo particulares. Y esas decisiones sólo se pueden dar sobre lo no-yo, sobre la naturaleza o mundo, que es puesto por el yo –es decir: su ser, su verdad, está en el sujeto humano– para su realización personal. El reino del no-yo es el reino de la necesidad y de la inconsciencia; el reino del Yo es, por una parte, de la naturaleza del no-yo –el hombre empírico en cuanto cuerpo, con sus pasiones y sus inclinaciones materiales–, y, por otra parte, actividad racional libre y consciente. El no-yo es necesario para que se produzca la actividad del yo; si no, sería imposible que éste se captase a sí mismo, pues sólo se capta en la actividad. Y en esa actividad absolutamente libre el yo se conoce y conoce que él mismo es sólo un ente del Ser, del Yo Absoluto. En la confrontación con el no-yo tiende a la perfección espiritual, una perfección que nunca alcanzará porque, de modo inevitable, detrás de un obstáculo se ha de encontrar con otro. En la vida, pues, es responsabilidad del hombre no

3. Aunque la obra la escribieran Martín de Riquer y Valverde, el responsable del tomo IV fue Valverde.

dejarse llevar por la ciega materialidad y elevarse al Yo Absoluto, aunque no tenga posibilidades de llegar a alcanzarlo. El yo empírico del filósofo, mediante la intuición intelectual, “conoce” la actividad originaria que actúa en él y puede encaminar su acción moral hacia la consecución de la victoria final del Yo, que es el mundo moral perfecto⁴.

La naturaleza fue, por lo tanto, en el sistema de Fichte, sólo el medio en el que el yo desarrolla su libertad. Pero esa naturaleza no encerraba en sí ningún fin determinado, era sólo materia maleable para la actividad del yo. Para Schelling, en cambio, la naturaleza será el ser, sujeto y objeto al mismo tiempo. Cuando el científico realiza un experimento, hace una pregunta a la naturaleza cuya respuesta está ya de modo previo en la mente del investigador; y ello demuestra que el espíritu que da forma a la naturaleza, el que le da su ser, es el mismo espíritu humano, que es naturaleza también, necesidad, además de racionalidad, es decir, libertad. En la naturaleza hay una progresión desde las formas inorgánicas a las orgánicas hasta llegar a la conciencia, al hombre. Pero existen en él dos tipos de conciencia: la percepción espontánea, natural, y la conciencia reflexiva conceptual. La conciencia reflexiva, aunque sepa que existe un orden que gobierna el proceso natural, un sentido oculto, no puede llegar a comprenderlo, porque el concepto pertenece al ámbito de lo limitado y ese sentido universal es lo infinito; y la conciencia natural, por otra parte, no puede llegar al conocimiento de que el ser de las cosas, que ella cree exteriores e independientes, es racional, que está en la mente humana. Sólo la intuición artística, es capaz de captar, no de fijar, el sentido profundo de la naturaleza, incognoscible para la conciencia conceptual, y, a la vez, captar que ese sentido es razón. En el artista, pues, se aúnan la libertad de decisión del yo y el conocimiento intuitivo, genial, de la fuerza inconsciente de la naturaleza. Por eso, el significado de la obra de arte, como el de los mitos, es un significado siempre abierto, interpretable de una forma u otra en cada época. Y por eso el artista es el único ser capaz de acercarse a la verdad, al ser⁵.

Hegel quiso en su sistema filosófico exponer el desenvolvimiento de la conciencia humana desde su forma natural espontánea de la percepción hasta la conciencia filosófica, que descubre la lógica interna que gobierna ese desenvolvimiento, ese proceso. Cada figura o etapa nueva de la conciencia supera dialécticamente la figura anterior, poniendo al descubierto lo engañoso de su ser aparente, asimilándolo y comprendiendo la lógica a partir de la cual se ha llegado a ese descubrimiento; para pasar a ser esa nueva figura lograda el objeto a superar por la siguiente. El Absoluto de Schelling, incognoscible para la conciencia conceptual humana, la Verdad, tiene en Hegel un sentido, un orden, al que la conciencia filosófica puede acceder, pero a partir del esfuerzo conceptual, no a partir de chispazos de genialidad artística, como quería Schelling. El desenvolvimiento de la Verdad en la naturaleza, la historia y la cultura sigue, pues, un orden interno racional, que es el mismo de la conciencia humana: el orden dialéctico. Cada figura o etapa de la Historia fue superada por la siguiente de manera dialéctica, hasta llegar a la etapa cristiano-romántica, la del propio Hegel, etapa que es ya consciente de ese orden general que sigue la Verdad, el Espíritu Absoluto, y de que ese proceso

4. Véanse Martínez Marzoa (1984:249-256); Colomer (1995: 37-90), Marías (1981:297-302).

5. Véanse Martínez Marzoa (1984:257-265), Colomer (1995: 91-130); Marías (1981:303-306).

es infinito. El hombre individual, si está en la Verdad, puede ayudar al desenvolvimiento de la Historia, y si está en la mentira, puede retrasarlo, pero de cualquier modo los designios históricos se cumplirán de modo inexorable⁶.

Hay, pues, para el Idealismo filosófico en general, algo divino, que puede recibir diferentes nombres (Razón, Espíritu, Ser, Verdad, Sustancia, Realidad, Ciencia, Alma) pero que, en definitiva, posee una esencia racional. Todo lo real tiene esa esencia. De ella forma parte el hombre individual concreto, que tiene dentro de sí el alma divina. La conciencia del hombre —del filósofo o del artista— es capaz de acceder a esa realidad porque la tiene en su interior, forma parte de ella; cada una de las conciencias individuales es una chispa de luz que des-cubre la verdad. Pero tiene que emprender una lucha feroz contra lo que la oscurece o se opone a ella⁷. Porque la verdad no es algo ya constituido de antemano y exterior, que el individuo intenta alcanzar, sino algo interior que se va haciendo, en un proceso de perfección interminable; un proceso, no un resultado. No tiene la forma de una máquina cerrada, perfecta y estática, sino de un organismo dinámico abierto al futuro. Inmerso en el interior de la Verdad, el hombre es libre, aunque su libertad sólo consista en tener conciencia de Ella y ayudar a que se cumplan sus designios.

Lo importante en el romanticismo, es decir, en la vertiente artística del idealismo, es que esos ideales de perfección existan, no que para alcanzarlos se siga un camino político u otro, conservador o liberal; que a esos ideales se opongan unos obstáculos, no que éstos se concreten en los valores burgueses derivados de la Modernidad o en los antiguos valores nobiliarios del antiguo régimen; que la perfección absoluta resida en un paraíso que se busca, no que ese paraíso esté situado en el principio del devenir del espíritu y haya un anhelo de retorno nostálgico a él —como en general ocurre en el romanticismo conservador—, o esté situado en el final del camino, donde se alcanzarán todos los ideales que se persiguen, como pretende el romanticismo liberal; lo que importa es que el espíritu humano pueda concertar con el Espíritu Absoluto, no que ese concierto lo establezca el espíritu del ser humano individual o el espíritu del pueblo, como creía Fichte en la última etapa de su filosofía; que el devenir del Universo siga un orden concreto, no que ese orden esté situado en la naturaleza o sólo en la razón humana. Todas las características formales que podemos encontrar en las obras literarias románticas, como el subjetivismo, la desazón, la rebeldía, la no sujeción a modelos, la libertad métrica o la mezcla de estilos y géneros, han que explicarse desde la visión de la realidad que el mundo romántico compartía; son todas ellas una consecuencia, no un punto de partida.

Sin embargo, cuando intentamos establecer una caracterización unitaria del romanticismo nos encontramos siempre con el mismo problema: una supuesta e inevitable pugna, dentro de su seno, entre la razón y los sentimientos. Según la común opinión, los románticos despreciaron la razón para dar libre cauce a sus sentimientos. Pero se trata de una afirmación que no

6. Véanse Martínez Marzoa (1984:189-206), Colomer (1995:131-426), Marías (1981:307-319).

7. Agustín Durán fue uno de los pocos críticos españoles de la época romántica que advirtieron con nitidez lo que estaba ocurriendo en el romanticismo europeo. Suyas son las siguientes palabras, pronunciadas en 1828: “El verdadero entusiasmo procede del éxtasis y arrobamiento del alma, que, desprendiéndose de las trabas del mundo real o prosaico, se eleva a las ideales regiones de la belleza poética, arrebatando, por decirlo así, del celestial modelo un rayo de luz divina, que no se presta a los cálculos exactos de la humana razón. *Est Deus in nobis*: he aquí la divisa de todos los talentos privilegiados” (1971: 55).

posee fundamento real alguno⁸. No puede admitirse, de ningún modo, que los románticos despreciaran la razón. En todo caso, rechazarían aquella a la que puso Kant sus límites en la *Crítica de la razón pura*, la especulativa, lógica o matemática, pero no la razón creadora humana, el pensar imaginativo⁹, al que Kant reputó de falta de certeza. Basta con echar una simple ojeada a cualquier antología de poetas románticos alemanes, ingleses, franceses o españoles para darnos cuenta de la actitud absolutamente reverencial que hacia ella se muestra, se la nombre de un modo u otro.

Esas relaciones, supuestamente conflictivas, entre razón y sentimiento, las situó en sus justos términos Machado en el discurso que preparaba para su ingreso en la Academia, un escrito del año 1930:

Los sentimientos cambian a través de la historia, y aun durante la vida individual del hombre. En cuanto resonancias cordiales de los valores en boga, los sentimientos varían cuando estos valores se desdoran, enmohecen o son sustituidos por otros [...]

El individualismo romántico no excluía la universalidad, antes por el contrario aspiraba siempre a ella. Se pensaba que lo más individual es lo más universal y que en el corazón de cada hombre cantaba la humanidad entera. Sí, el individualismo romántico es idealista y cordial, desmesura la razón pero cree en ella, exalta el sentimiento hasta agotarlo al pretender darle el radio infinito de las ideas (1989:1784-5).

En efecto, los sentimientos desaforados del alma romántica, que en una primera visión resaltan por encima de cualquier otro rasgo de su carácter, son también una consecuencia de su filosofía, de su visión del mundo. La razón romántica creó unos ideales tan elevados, impuso unos “valores” tan inalcanzables, que provocó con ellos unas “resonancias cordiales” desmesuradas.

En nuestra tesis de 2004 quisimos mostrar que fueron las ideas procedentes de los filósofos vitalistas, sobre todo las de Schopenhauer, Bergson y Nietzsche, las que proporcionaron la visión del mundo que Machado compartió con los demás escritores españoles de principios de siglo. Para cualquiera que se acerque a las obras de los autores que se suelen incluir dentro de la llamada Generación del 98 o del llamado Modernismo,

8. En el fragmento añadido en 1841 a *El Diabolo mundo* de Espronceda, titulado “El ángel y el poeta”, el primero, para definir al segundo le señala como características esenciales el pensamiento y el sentimiento, las dos unidas, no una en detrimento de la otra: “¡Tú, más alto, poeta, que los reyes, / tú, cuyas santas leyes / son las de tu conciencia y sentimiento; / que a penetrar el pensamiento arcano / osas alzar tu noble pensamiento, / del mismo Dios, en tu delirio insano!” (1989: 382).

9. Tan ligado estaba el concepto de “imaginación”, clave en la estética romántica, a la racionalidad humana que un escritor romántico como José María Blanco White consideraba que la idea racional de tiempo divisible hasta el infinito y la idea de un yo, un existir, separado del tiempo y del espacio son en realidad un producto de la “imaginación” humana: “lo que llamamos *tiempo*, ese ente misterioso del cual nadie se puede formar idea clara y distinta, aunque todos lo perciben no menos que su propia existencia, no es más que una creación de la mente humana que lo concibe en la serie de sus propias percepciones. La suposición en que se fundan ambos cuentos de que la mente humana es capaz de impresiones independientes del mundo físico, y de una existencia en que ni el *tiempo* ni el *espacio* [el subrayado es de Blanco] tienen parte ni influjo, es una de las ideas, aunque vagas, grandiosas, que flotan en la imaginación, como si fuesen baruntos del mundo que nos espera”. La cita, que formaba parte de un comentario sobre cuentos de Don Juan Manuel publicado en el *New Monthly Magazine* en 1824, la hemos tomado nosotros de Lloréns (1989: 39-40).

desde principios del siglo XX hasta 1915 aproximadamente, hallará sobre todo irracionalismo, nihilismo gnoseológico, activismo, anticientificismo, individualismo, aristocratismo, amoralismo y anticatolicismo, los ingredientes principales de esas filosofías llamadas por el propio Machado “filosofías de la vida”, más marcados unos u otros dependiendo de a cuál de los tres filósofos citados se le esté dando más importancia en un determinado momento.

Si eso es verdad, resulta imposible establecer ninguna coincidencia fundamental entre ese periodo de nuestra literatura y el romanticismo. Romanticismo y vitalismo se encuentran separados por un foso profundo e insalvable. En el romanticismo el ser es la razón humana, la única realidad, y el cuerpo, la materia, sólo un obstáculo en su camino, o, todo lo más, un auxiliar para sus fines; en el vitalismo, en cambio, el ser es el ciego impulso de la vida, y la razón humana, que falsea la realidad, sólo un estorbo en el ansia del hombre por alcanzar la verdad, o, en el mejor de los casos, una ayuda de muy poco valor. Para el romanticismo existe un orden en el devenir del Universo, que es un orden racional; en el vitalismo, el devenir de la vida está regido o bien por el puro azar (Nietzsche) o bien por la libertad (Bergson). La intuición romántica o es puramente intelectual (Fichte) o está situada en los límites de la razón (Schelling); la vitalista es una intuición instintiva, sensorial, animal; es únicamente a partir del propio cuerpo como puede el hombre tener acceso al ser.

Para alcanzar una visión lo suficientemente clara de la valoración negativa que el romanticismo mereció de nuestros escritores de principios del siglo XX, nos pueden bastar algunos datos, escogidos entre cientos posibles. Una frase utilizada por Unamuno en *Del sentimiento trágico de la vida*, “lo real, lo realmente real es irracional” (1980:29), contradice los fundamentos del pensamiento hegeliano. La obra de Pío Baroja *El Mayorazgo de Labraz* es una parodia irónica e hiriente de una de las novelas románticas más emblemáticas, *Cumbres borrascosas*, de Emily Brontë. En *Zalacaín el aventurero*, del mismo Baroja, uno de los personajes recibe el siguiente comentario por parte del autor: “Doña Pepita, la madre de Rosita, era una señora romántica con unas ideas absurdas” (1975:131). Al final de *Tinieblas en las cumbres*, de Ramón Pérez de Ayala, dos de sus personajes, Alberto y Yiddy, mantienen una conversación en la que se contraponen de forma teórica las dos formas de ver la realidad, la romántica y la vitalista, en beneficio, por supuesto, de la segunda (1971:243).

Y, sin embargo, con una frecuencia que sorprende, se viene asegurando desde hace tiempo que existen rasgos románticos determinantes en las corrientes literarias de principios de siglo, a las que incluso, a veces, se las ha llegado a denominar “neorrománticas”¹⁰. Son opiniones basadas casi siempre en cuestiones como el antimaterialismo, la búsqueda de ideales o la rebeldía ante la sociedad de alrededor, cuestiones que fácilmente pueden rastrearse en cualquier literatura de cualquier tiempo o cultura.

A Machado, como es lógico, también se le ha querido relacionar con el romanticismo. Y, de todos sus críticos, quizá haya sido Ángel González (el gran poeta y gran crítico que

10. Véanse por ejemplo: Cerezo (1975: 25), Litvak (1990: 15-16), Cardwell (1989: 16). Jiménez y Morales (2002: 62).

por desgracia nos dejó hace muy poco tiempo) el que más ha pujado en la defensa de esa tesis. En un artículo del año 1975, que llevaba por título “Antonio Machado y la tradición romántica”, yendo mucho más allá de la constatación de una pura coincidencia de detalles, afirma que “Machado es desde el principio un romántico que duda, un romántico pesimista”; aunque poco después matiza lo dicho, ya que defender que “Machado es un poeta romántico, y nada más que eso parece excesivo” (1989:50). En todo caso, cree que podría considerársele un romántico anacrónico:

Las creencias que él sustentaba habían configurado como románticos a los hombres de la primera mitad del siglo XIX, pero no podían producir el mismo efecto sobre quien, en el siglo XX, había definido a la poesía como el “diálogo de un hombre con su tiempo”. Para ser la verdad romántica, a la obra de Machado le ha faltado eso: el tiempo propicio. (1989:52)

Para su análisis, Ángel González parte de un supuesto con el que estamos de acuerdo y que no debería eludirse en ningún estudio de historia literaria: a un movimiento literario determinado no le dan coherencia, unidad y cohesión factores tan secundarios como las actitudes personales de los escritores o los procedimientos estilísticos que utilizan:

[...] al hablar de romanticismo y de simbolismo, quiero aludir a movimientos literarios concretos, tal como se definieron en un periodo histórico determinado, y no a vagas disposiciones anímicas (las implícitas en la dicotomía dionisiaco-apolínea formulada por Nietzsche) o a modos expresivos (la comunicación mediante símbolos) compartidos por artistas de todos los tiempos. (1989:39)

Lo que nos extraña es que González no busque esos elementos de cohesión en las ideas, en el pensamiento, como sin duda lo hubiera hecho Ortega, sino en definiciones culturalistas tomadas de una prestigiosa enciclopedia, la *Princeton Encyclopedie of Poetry & Poetics*. En su ensayo no aparece ninguna referencia al idealismo filosófico.

El punto de partida de su tesis lo constituyen estas palabras de Machado que aparecen en una “Biografía” de 1913: “Recibí alguna influencia de los simbolistas franceses, pero ya hace tiempo que reacciono contra ella” (1989:1524).

De ellas deduce González que, en 1913, hacía ya tiempo que Machado se había desligado del simbolismo. Pero Machado no dice “reaccioné contra ella” sino “reacciono”. Si una persona, en un momento determinado, está todavía reaccionando contra algo que lleva dentro –una enfermedad, pongamos por caso– es porque todavía ese algo subsiste. Y en 1913 Machado ya había dado a la imprenta tres de sus libros, nada menos que *Soledades* (1903), *Soledades. Galerías. Otros poemas* (1907) y *Campos de Castilla* (1912).

Dejemos por ahora *Campos de Castilla* y centrémonos en los otros dos libros. Vamos

a hacer lo que González quiere que hagamos, es decir: “tomar en cuenta lo que los autores dicen de sí mismos” (1989:40). En el “Prólogo” a la segunda edición de *Soledades. Galerías. Otros poemas*, escrito en Toledo el día 12 de abril de 1919, dice Machado, entre otras cosas, que *Soledades* y *SGOP* son en realidad el mismo libro y que –debemos suponer–, parten ambos de los mismos presupuestos estéticos:

El libro que hoy reedita la *Colección Universal* se publicó en 1907, y era no más que una segunda edición, con adiciones poco especiales, del libro *Soledades*, dado a la estampa en 1903, y que contenía rimas escritas y aun publicadas muchas de ellas en años anteriores (1989:1603).

Y a qué presupuestos estéticos obedecían ambos libros lo especifica Machado inmediatamente en el mismo escrito:

Ninguna alma sincera podía entonces aspirar al clasicismo, si por clasicismo ha de entenderse algo más que el diletantismo helenista de los parnasianos. Nuevos epígonos de Protágoras (nietzschianos, pragmatistas, humanistas, bergsonianos) militaban contra toda labor constructora, coherente, lógica (1989:1603).

Sobre todo Nietzsche y Bergson. No se puede expresar de una forma más directa y clara cuáles fueron las influencias ideológicas que sufrieron sus dos primeros libros. Y si en 1913 todavía estaba Machado reaccionando contra el simbolismo, queda claro, por una parte, que era el simbolismo la corriente poética en la que esos libros estaban inmersos, y, por otra, que detrás del simbolismo, se encontraban –como bien sabemos– las ideas de Nietzsche y de Bergson.

Las razones que aporta Á. González para mostrar que Machado, desde muy pronto, prácticamente desde un principio, luchó contra el simbolismo desde posiciones románticas, no nos convencen lo suficiente. En la práctica se reducen a dos: Machado sintió siempre animadversión hacia la poesía de Mallarmé y Valéry, y Machado no eliminó de sus poemas el mundo exterior, como hicieron los simbolistas y no hicieron los románticos.

El primero de sus argumentos parte de un dato que nos puede llevar a la confusión. Es verdad que Machado, en diferentes lugares de su prosa crítica, se refiere a la poesía de Mallarmé y Valéry con ánimo recriminatorio, porque la considera una poesía basada en conceptos y no en intuiciones y porque sus imágenes, deslumbrantes, no persiguen el des-cubrimiento de una verdad vital inapresable con la lengua utilitaria, sino provocar la admiración del lector: puros juegos mentales. Pero esa opinión no implica, como cree Á. González, un rechazo de la poesía simbolista por parte de Machado. Todo lo contrario. Para Á. González, con Mallarmé y Valéry culmina su andadura histórica el movimiento simbolista, ellos constituyen, en su opinión, la cima de ese movimiento; para Machado,

en cambio, se trata de dos poetas alejados del simbolismo. En 1929, en una carta dirigida a Ernesto Giménez Caballero en respuesta a la cuestión “¿Cómo veo la nueva juventud española?”, que se publicaría el año 1931 en la *Gaceta literaria*, analizando la labor de los nuevos poetas españoles, establece una separación tajante entre Valéry y los simbolistas:

Ni un Pedro Salinas, ni un Jorge Guillén cuyos recientes libros admirables saludo, han de aspirar a ser populares, sino leídos en la intimidad [...] Sin embargo, esos mismos poetas, que no son, como los simbolistas, hondos y turbios, sino a la manera de su maestro Valéry, claros y difíciles, tienden también a saltarse a la torera –acaso Guillén más que Salinas– aquella zona central de nuestra psique donde fue siempre engendrada la lírica (1898:1763-4).

Y las características que a continuación menciona de la poesía de Valéry, imitadas en su opinión por los poetas españoles de la nueva hornada, son prácticamente las mismas que había reprochado poco antes a Mallarmé:

Son más ricos de conceptos que de intuiciones, y con sus imágenes no aspiran a sugerir lo inefable, sino a expresar términos de procesos lógicos más o menos complicados [...] A mi juicio, los poetas jóvenes, entre los cuales hay muchos portentosamente dotados –Guillén, Salinas, Lorca, Diego, Alonso, Chabás, Alberti, Garfias– están más o menos contaminados del barroco francés –cartesianismo rezagado–, que representa el susodicho Valéry. De este poeta no han de aprender mucho. Cuanto hay de esencial en su lírica es una metafísica tan vieja como Parménides de Elea, y todo lo demás pura algarabía (1989:1764-5).

Mallarmé, Valéry y los poetas jóvenes comparten unas características (conceptos y no intuiciones, imágenes superfluas, amor a los enigmas por los enigmas mismos) que separan su poesía radicalmente de la simbolista. Cuando Machado habla de simbolismo está pensando en Moréas, Rodenbach, Verhaeren, Samain, etcétera, es decir, los poetas llamados comúnmente simbolistas menores, no en Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Mallarmé y Valéry. El que marque las distancias entre su propia poesía y la de Mallarmé y Valéry es un dato que debería servirnos para defender la adscripción de toda o una parte de su obra al simbolismo, no, como quiere Á. González, para separarla de ese movimiento.

El segundo de sus argumentos encierra una complejidad mayor. La discusión sobre qué realidad refleja el artista y, más aún, sobre si esa realidad es exterior o interior, es una discusión muy vieja. Según Á. González, Machado no es un poeta simbolista sino romántico porque el simbolismo anula el objeto exterior, y el romanticismo no lo hace: “[...] el individualismo romántico no llega a la disolución del mundo exterior, tarea que va a quedar a cargo de sus sucesores, los poetas simbolistas” (1989:47).

Machado, según Á. González, pronto abandonó su inicial intimismo hermético para dar realidad al objeto exterior. En *Campos de Castilla* el proceso de conversión se ha cumplido ya:

El objeto, el mundo exterior, cobra una renovada importancia. El poeta rompe el ensimismamiento para contemplar sentimentalmente la realidad, y esa contemplación se configura como el argumento primero del libro. El “yo” se muestra aún más consciente de sus límites: lo exterior se le impone (1989:47)

Y es preciso admitir que existe una diferencia muy marcada entre los poemas más antiguos de *Soledades* y los que están más cercanos a 1907, año de *SGOP*; todo lector de Machado la ha advertido sin necesidad de muchos análisis. Comparemos, por ejemplo, el poema XXXII¹¹, que apareció por vez primera en las *Soledades* de 1903, y el XC, que vio la luz en la *Revista Latina* el año 1907:

XXXII

Las ascuas de un crepúsculo morado
detrás del negro cipresal humean...
En la glorieta en sombra está la fuente
con su alado y desnudo Amor de piedra,
que sueña mudo. En la marmórea taza
reposa el agua muerta.

XC

Los árboles conservan
verdes aún las copas,
pero del verde mustio
de las marchitas frondas.
El agua de la fuente,
sobre la piedra tosca
y de verdín cubierta,
resbala silenciosa.
Arrastra el viento algunas
amarillentas hojas.
¡El viento de la tarde
sobre la tierra en sombra!

El parque, la glorieta, la fuente, el mármol, todos los objetos que conforman el paisaje del poema XXXII pertenecen a la tradición simbolista. No aluden, en efecto, como dice Á. González, a ningún referente real externo; se trata más bien de un paisaje interior, surgido de la introspección realizada por el poeta en el interior de las galerías de su alma. Esos objetos que aparecen en el “sueño” simbolista, aunque participen de nuestra realidad más cotidiana, se encuentran insertos en un código significativo, y es en él donde adquieren sus valores propios. Profundizando en su interior, el poeta entra en comunicación con su alma y con el alma del mundo, manifiesta en esos elementos del paisaje y no en otros. Y a pesar de que cada uno de los poetas, individualmente, introdujera algunos elementos nuevos, personales, estaba claro que se iba a producir muy pronto una saturación, una repetición manierista en la poesía española.

Atento a ese peligro, Machado, en una reseña que escribió para el libro *Arias tristes* de Juan Ramón Jiménez el 14 de marzo de 1904 aboga ya por un cambio de dirección en el simbolismo, para abandonar el ensimismamiento excesivo y abrirse a la vida exterior:

11. Como es ya tradición en la crítica literaria machadiana, citamos sus poemas con el número romano que los identifica en todas las ediciones de sus poesías completas.

[...] yo no puedo aceptar que el poeta sea un hombre estéril que huya de la vida para forjarse quiméricamente una vida mejor en que gozar de la contemplación de sí mismo. Y he añadido: ¿no seríamos capaces de soñar con los ojos abiertos en la vida activa, en la vida militante? Acaso, entonces, echáramos de menos en nuestros sueños muchas imágenes, y tal vez entonces comprenderíamos que éstas eran los fantasmas de nuestro egoísmo, quizá de nuestros remordimientos 1989:1470).

A partir de este momento, salvo algún poema antiguo que Machado pudiera haber guardado para incluirlo en su libro de 1907, de los escritos entre 1904 y 1907 han desaparecido por completo la forma típica de presentar los objetos del paisaje simbolista anterior (“Era una tarde clara y amplia como el hastío”–XVII), las fórmulas lingüísticas estereotipadas (“en las tardes lentas / del lento verano” –VIII) y el vocabulario religioso (veste, atrio, bordón, salmo, etcétera), todos esos elementos peculiares que habían configurado la atmósfera intimista que vemos en los libros de poesía españoles de principios de siglo.

En el poema CX aparecen también la fuente, los árboles, la sombra, la piedra; pero no son ya la fuente y el parque de Verlaine. Ahora da la sensación de que no se trata de un paisaje de escuela poética, sino de un paisaje exterior, real.

El referente concreto real aparece en los últimos poemas de *SGOP* y sobre todo en *Campos de Castilla*:

Es la tierra de Soria árida y fría.
Por las colinas y las sierras calvas,
verdes pradillos, cerros cenicientos,
la primavera pasa
dejando entre las hierbas olorosas
sus diminutas margaritas blancas.
La tierra no revive, el campo sueña. [...] (CXIII-I)

El propósito anunciado en 1904 a Juan R. Jiménez de “soñar con los ojos abiertos” se ha cumplido. Pero lo verdaderamente importante para nosotros es que el “sueño” sigue, lo que quiere decir que estamos todavía ante la misma cosmovisión: la simbolista; soñar con los ojos abiertos y soñar con los ojos cerrados sólo son dos formas de soñar. En los poemas de *Campos de Castilla* encontramos también los componentes básicos del simbolismo, que no son el vocabulario religioso, los clichés lingüísticos o los objetos verlainianos del paisaje, sino el alma interna de las cosas:

¡Oh, tierras de Alvargonzález,
en el corazón de España,
tierras pobres, tierras tristes,
tan tristes que tienen alma! (CXIV)

La comunicación del alma del poeta con el alma del mundo:

¡Oh, sí, conmigo vais, campos de Soria,
tardes tranquilas, montes de violeta,
alamedas del río, verde sueño
del suelo gris y de la parda tierra,
agria melancolía
de la ciudad decrépita,
me habéis llegado al alma,
¿o acaso estabais en el fondo de ella? (CXIII-IX)

La participación del hombre y de las cosas del mismo ser, del mismo “sueño”:

[...] La vega ha verdecido
al sol de abril, la vega
tiene la verde llama,
la vida que no pesa;
y piensa el alma en una mariposa,
atlas del mundo, y sueña. [...] (CXXIV)

[...] álamos del amor cerca del agua
que corre y pasa y sueña,
álamos de las márgenes del Duero,
conmigo vais, mi corazón os lleva! (CXIII-VIII)

Y el valor simbólico de las palabras usuales:

[...] buscad vuestros amores, doncellitas,
donde brota la fuente de piedra.
En donde el agua ríe y sueña y pasa,
allí el romance del amor se cuenta. (CXII)

Los consejos de Machado debieron de hacer meditar a Juan R. Jiménez, porque en *Pastorales*, escrito entre 1904 y 1905, libro que siguió a *Arias tristes* y *Jardines lejanos*, aparece también en la obra del poeta moguereno un paisaje exterior concreto:

Fuera está el viento y el sol
y el cielo de España... ; [...] (1967:607)

Y, como en Machado, en Juan R. Jiménez el “sueño” también sigue:

Los bueyes andan soñando
con las dolientes riberas [...] (1967:561)

Fue ese cambio de actitud dentro del mismo simbolismo el que hizo pensar a Á. González que Machado había abandonado pronto los presupuestos ideológicos y estéticos de ese movimiento para adoptar los románticos. Pero, en realidad no podemos aceptar siquiera la razón de base que sostiene su argumentación, según la cual “el individualismo romántico no llega a la disolución del mundo exterior” (1989:48) y el individualismo simbolista sí lo hace. En el idealismo romántico es el sujeto el que “pone” el objeto; lo que no quiere decir, por supuesto, que sea mi yo empírico el que haya creado la silla que tengo enfrente de mí como objeto concreto; el lenguaje filosófico nunca habla en esos términos; el hombre no puede tener nunca certeza absoluta de lo que hay fuera de él, si algo hay; es preciso siempre partir del objeto, de lo que “aparece” en sus sentidos y su mente. Que el sujeto romántico ponga el objeto quiere decir que el ser, el sentido, la verdad, del objeto no está en él mismo sino en la razón humana. Como dice Hegel, “la razón *conoce* las cosas, convierte lo que tienen de sensibles en *conceptos*, es decir, cabalmente en un ser que es al mismo tiempo un yo, convierte, por tanto, al pensamiento en un pensamiento que es o al ser en un ser pensado y afirma, de hecho, que las cosas sólo poseen verdad como conceptos” (1993:150). Y si es el sujeto el que “pone” el objeto y además lo modifica con su decisión libre, se puede decir también que es el que crea el mundo, la verdad del mundo, que el mundo le pertenece. En el romanticismo –afirma Habermas– la “realidad sólo alcanza expresión artística al refractarse en la subjetividad del alma sensible –la realidad sólo es, entonces, una mera apariencia a través del yo” (1989:30). De ahí que en todos los manuales de literatura se señale como una característica determinante del romanticismo la manipulación que el artista realiza en la naturaleza para que se adapte a su estado de ánimo. Aunque pueda aparecer en él algún lugar concreto y conocido, el paisaje sólo es exterior en apariencia; dentro de su taller, no en el mundo exterior, el pintor romántico lleva a su lienzo un paisaje que es en esencia un producto de su mente, no de sus sentidos; que ese paisaje tenga o no un referente real concreto no tiene mucha importancia.

Y, como es lógico, la técnica que se utiliza en la elaboración del paisaje está en consonancia con la visión del mundo que subyace en ese movimiento artístico. En el poema o en el cuadro románticos el tema, es decir, la idea, se impone sobre los detalles, que sólo adquieren valor en cuanto contribuyen a realzar el núcleo significativo. En la pintura, el dibujo y el modelado, que son como el concepto con respecto a la cosa concreta, dominan la figuración y se imponen sobre el color y la luz, encauzándolos, organizándolos. En la literatura, las oraciones subordinadas y coordinadas organizan de forma lógica el entramado oracional y los detalles aparecen relacionados unos con otros y jerarquizados. Los adjetivos son definidores, señalan del objeto las cualidades que ya la razón, previamente, le ha conferido

(cielo azul, mar tempestuoso, pozo oscuro y hondo) y que aparecen sin mediatez en la mente con el objeto; de ese modo, no la intuición directa y personal de un objeto único e irrepetible, sino el concepto general de ese objeto es el que se nos muestra.

Cualquier ejemplo podría servirnos. Veamos uno de Rosalía de Castro:

Del antiguo camino a lo largo,
ya un pinar, ya una fuente aparece,
que brotando en la peña musgosa
con estrépito al valle descende.
Y brillando del sol a los rayos
entre un mar de verdura se pierden,
dividiéndose en limpios arroyos
que dan vida a las flores silvestres
y en el Sar se confunden, el río
que cual niño que plácido duerme,
reflejando el azul de los cielos,
lento corre en la fronda a esconderse.
No lejos, en soto profundo de robles,
en donde el silencio sus alas extiende,
y da abrigo a los genios propicios,
a nuestras viviendas y asilos campestres,
siempre allí, cuando evoco mis sombras,
o las llamo, respóndenme y vienen.(1981:95)

La ordenación lógica de los elementos del paisaje y su subordinación al tema central, la comunicación del alma de la poeta con el alma de sus difuntos, se logra con el uso de abundantes conjunciones (y, o, cuando, ya...ya), pronombres y adverbios relativos (que, donde). Los adjetivos señalan cualidades que están ya en la definición conceptual de los objetos a los que se refieren: “musgosa” es toda peña húmeda de donde surte el agua, los arroyos de la montaña suelen ser “limpios”, en los pinares todas las flores son “silvestres”, el sueño “plácido” por antonomasia es el de los niños, mentalmente relacionamos la palabra cielo con el color “azul” y soto con la cualidad de “profundo”. Rosalía ha descrito el paisaje que rodea al río Sar no como su intuición sensible se lo ha mostrado un día concreto, sino como mentalmente ella lo concibe: ese paisaje es así, siempre.

Podemos, pues, establecer la siguiente conclusión: el del romanticismo es un paisaje conceptual, no intuitivo, que está en consonancia con la visión idealista del mundo que dio coherencia y unidad a ese movimiento artístico. El paisaje de los poemas de Machado en esa etapa de su poesía, presenta unas características técnicas muy alejadas de las de los románticos y, como es lógico, acordes con otra visión del mundo: la simbolista.

Pero no son sólo la forma tan distinta de plasmar el paisaje que tienen los románticos

y los simbolistas y las diferencias insalvables que existen entre la filosofía romántica y la vitalista lo que nos conduce a negar la adscripción de Machado al romanticismo, sino también sus propias posiciones teóricas, vertidas al respecto en diferentes lugares de su prosa crítica y de su poesía.

En el poema “Autorretrato” de *Campos de Castilla* se pregunta “¿Soy clásico o romántico?”, y responde que no lo sabe, que lo que importa realmente es el uso personal que el poeta hace de los instrumentos de estilo, no los estilos mismos (“No sé. Dejar quisiera/mi verso como deja el capitán su espada:/famosa por la mano viril que la blandiera/no por el docto oficio del forjador preciada.” – XCVII). Ni siquiera alude aquí con la palabra “romántico” al movimiento artístico y cultural que tuvo su desarrollo en la primera mitad del siglo XIX sino a una actitud general, a una de esas dos posibles formas artísticas de las que, junto con la simbólica, habló Hegel en la *Estética*¹².

En *Juan de Mairena*, Abel Martín se detiene a comentar la creencia ingenua de todo romántico en un paraíso, situado bien al principio de los tiempos bien a su final, lo que le sirve para establecer una división entre romanticismo conservador y progresista. Y termina estableciendo su propia posición personal en algo más hondo y más originario situado más allá de todo clasicismo y todo romanticismo:

El romanticismo –decía mi maestro– se complica siempre con la creencia en una edad de oro que los elegíacos colocan en el pasado, y los progresistas, en un futuro más o menos remoto. Son dos formas (la aristocrática y la popular) del romanticismo, que unas veces se mezclan y confunden y otras alternan, según el humor de los tiempos. Por debajo de ella está la manera clásica de ser romántico, que es la nuestra, siempre interrogativa: ¿Adónde vamos a parar? (1989:2103).

Se trata en realidad de una ironía más: si lo romántico se caracteriza por el dinamismo (“vamos”) y lo clásico por el estatismo (“parar”), Machado tiene una forma clásica de ser romántico porque su preocupación está centrada tanto en el tiempo existencial (“vamos”) como en la muerte (“parar”). Pero, del mismo modo, podía haber dicho “una forma romántica de ser clásico”.

En el “Discurso a las Juventudes Unificadas Socialistas”, de 1937, vuelve a utilizar el término romántico con un sentido general, como sinónimo de “idealista”, para oponer su posición teórica personal al materialismo marxista que profesan sus interlocutores. Que Machado se declare “demasiado romántico” por educación familiar quiere decir, como él mismo lo explica, que es demasiado idealista para aceptar que la verdad se halle en la estructura económica de la sociedad, pero no que sea o haya sido en el pasado un poeta romántico:

Mi pensamiento no ha seguido la ruta que desciende de Hegel a Marx. Tal vez porque soy demasiado romántico, por el influjo acaso de una educación demasiado idealista, me falta simpatía por la idea central del marxismo: me resisto a creer que el factor económico, cuya enorme importancia no desconozco, sea el más esencial de la vida humana y el gran motor de la historia (1989:2191).

12. Véase Hegel (1988:109-112).

En uno de sus apuntes de *Los complementarios*, fechado el día 8 de enero de 1915, trata Machado de explicar la I Guerra Mundial como el resultado de la reducción al absurdo de las filosofías romántica y positivista, que habían dominado el siglo XIX, filosofías basadas en la razón práctica, racionalistas pero no racionales:

Esta guerra europea es el fruto maduro de la superstición ochocentista. El siglo XIX, bajo sus dos modos ideológicos: romanticismo y positivismo, ha sido esencialmente un siglo activista, pragmático. La razón se hace mística o agnóstica, todo menos racional, y ya no vuelve a levantar cabeza. El culto de la acción crece como un gran río hasta salirse de madre. Goethe formuló con la anticipación propia del genio, la fe de nuestros días: en el principio era la acción. El homúnculo activo, salido de las redomas de Wagner, el estudiantón, es el soldado de esta guerra grande, un gran creyente en la Diosa Acción y en la radical acefalía del mundo. (1989:1174)

Debemos tener en cuenta que en estos momentos de 1913 Machado está reaccionando contra las filosofías vitalistas, probablemente con la ayuda de lecturas recientes de Kant y los filósofos idealistas alemanes¹³. Al referirse al romanticismo se ha detenido en el hecho de que, al principio de la filosofía romántica, Fichte partiera de la *Crítica de la razón práctica* para colocar como fundamento de su sistema el “Yo decido”, universal, libre y activo, y de que considerara que es la acción individual del yo empírico sobre la naturaleza la que lo encamina a una plenitud que nunca alcanzará. Machado la considera una filosofía que tiene como base una razón desbordada, salida de sus límites, que, al sobrevalorar la parte práctica sobre la teórica, propiciará, a la larga, la aparición del vitalismo, centrado aquí en Wagner, no el músico sino el estudiante que aparece en el *Fausto* de Goethe, una filosofía ya claramente irracionalista, acéfala.

Años después, en el “Proyecto de discurso de ingreso en la Real Academia de la Lengua”, vuelve a referirse a los filósofos románticos, para señalar que el XIX fue un siglo esencialmente subjetivista y dinámico, en el que el objeto prácticamente ha desaparecido:

Los desmesurados edificios de las metafísicas postkantianas son obra de la razón racionante, de la razón que ha eliminado su objeto. Fichte, Schelling, Hegel, los románticos de la filosofía, son autores de grandes poemas lógicos en los cuales resuena constantemente una emoción *sui generis*: la emoción de los superlativos del pensamiento humano frente a los románticos (1989:1781-82)

13. “La intuición bergsoniana, derivada del instinto, no será nunca un instrumento de libertad, por ella seríamos esclavos de la ciega corriente vital. Sólo la inteligencia teórica es un principio de libertad (de libertad y de dominio).

Libertad y dominio son dos caras de la misma moneda.

Sólo conociendo intelectualmente, creando el objeto, se afirma la independencia del sujeto, el que nunca es cosa sino vidente de la cosa” (1989: 1194).

En el primer *Juan de Mairena* los rechaza sin paliativos, porque parten cada uno de ellos de aspectos parciales del pensamiento kantiano y por su desmesura:

[...] después de Kant surgen las metafísicas más desafortunadas e hiperbólicas (Fichte, Schelling, Hegel), y todas ellas parten de interpretaciones del kantismo unilaterales e incompletas, cada una de las cuales pretende ser la buena (1989:2092).

E incluso se permite, a través de su heterónimo, algún comentario irónico sobre ellos: <<Las filosofías post-kantianas son los grandes rascacielos de la metafísica, para asombro de los papanatas>>. Decía Mairena, y añadía: <<Lo de *los papanatas* es un decir ¡cuidado!>> (1989:2152).

Pero Machado no sólo se siente lejos de la metafísica romántica, sino también de sus postulados estéticos. A la fe de ese movimiento cultural, algo ingenua, en la capacidad humana para sacar belleza de lo más oscuro del alma, le opondría la creencia, también ingenua, de los surrealistas en que todo en esas profundidades anímicas es monstruoso:

*Mi corazón al hondo mar semeja:
agítanle marea y huracán,
y bellas perlas en su arena oscura
escondidas están.*

Así expresa Heine la fe romántica en la virtud creadora que se atribuye al fondo oscuro de nuestras almas. Esta fe tiene algún fundamento. Convendría, sin embargo, entreverarla con la sospecha de que no todo son perlas en el fondo del mar. Aunque esta sospecha tiene también su peligro: el de engendrar una creencia demasiado ingenua en una fauna submarina demasiado viscosa. [...] De los suprarrealistas hubiera dicho Juan de Mairena: Todavía no han comprendido esas mulas de noria que no hay noria sin agua (1989:2119).

Así, pues, la indagación que hemos realizado en la ideología romántica, en la naturaleza del paisaje romántico y en las opiniones teóricas del poeta, debe conducirnos necesariamente a la consideración, contraria a la de Á. González y otros críticos, de que Machado, en ningún momento fue un poeta romántico. Su padre, su abuelo y otros antepasados suyos mantuvieron una relación muy estrecha con la Institución Libre de Enseñanza y con el idealismo romántico krausista que la sostenía ideológicamente; de ahí que Machado siempre admitiese la influencia indudable que esa ideología tuvo en su educación, y de que tratase siempre al romanticismo con cierta simpatía y benevolencia; pero también con distanciamiento¹⁴. No lo podemos considerar,

14. Una tesis reciente sobre Machado defiende la opinión de que tanto su poesía como su filosofía deben explicarse a partir de la influencia que recibió de su padre, *Demófilo*, de la filosofía romántica del krausismo y de la poesía lírica popular, sobre todo la del flamenco. Y es de justicia admitir que la poesía de Machado debe mucho a las formas y al espíritu de la canción popular; también que matices significativos de algunos de sus símbolos, como el del mar o el de la colmena, proceden de su entorno familiar; incluso que algún rasgo de su filosofía, como el subjetivismo, se puede poner en contacto con el idealismo romántico. Pero si se parte de esa clave interpretativa, se llega inevitablemente a la conclusión de que Machado, de una forma u otra, fue un autor romántico, algo inaceptable si tenemos en cuenta la influencia ideológica que, según el propio poeta, sufrió de Bergson y Nietzsche, las coincidencias, también señaladas por él mismo, de su pensamiento con la filosofía de Heidegger y, en definitiva, el anacronismo histórico que ello supondría. Véase López Molina (1997).

en ningún momento de su actividad literaria, un escritor romántico en sentido estricto. Si así lo hiciésemos entraríamos en contradicción con una de las posiciones de base del propio Machado, según la cual, cada poeta pertenece al tiempo que le ha tocado vivir, al pensamiento que lo sostiene, a su clima espiritual y sentimental y a la lengua que lo enuncia:

Todo producto del arte, por humilde que sea, estará siempre dentro de la ideología y de la sentimentalidad de una época. Existen, ciertamente, obras rezagadas y obras actuales, pero que siempre pertenecen a un clima espiritual, que es preciso conocer (1989:1657).

Bibliografía

- BAROJA, P., 1975, *Zalacaín, el aventurero*, Madrid, Caro Raggio.
- CARDWELL, R. A., 1989, “Antonio Machado: ¿modernista, noventayochista o poeta finisecular?”, en *Ínsula*, 506/507, pp. 16-18.
- CASTRO, R. de, 1981, *En las orillas del Sar*, Madrid, Castalia.
- CEREZO, P., 1975, *Palabra en el tiempo. Poesía y filosofía en Antonio Machado*, Madrid, Gredos.
- COLOMER, E., 1995, *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger II: El idealismo*, 2ª ed., Barcelona, Herder.
- DURÁN, A., 1971, “Discurso sobre el influjo que ha tenido la crítica moderna en la decadencia del teatro antiguo español y sobre el modelo con que debe ser considerado para juzgar convenientemente de su mérito peculiar”, en Ricardo Navas Ruiz (ed.), *El Romanticismo español. Documentos*, Salamanca, Anaya.
- GIES, D.T. (ed.), 1989, “Nota introductoria” al volumen *El Romanticismo*, Madrid, Taurus.
- GONZÁLEZ, A., 1989, “Antonio Machado y la tradición romántica”, en López, F. (ed.), *En torno a Antonio Machado*, Madrid, Júcar.
- HABERMAS, J., 1989, *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus.
- HEGEL, G.W.F., 1988, *Estética*, Barcelona, Alta Fulla.
- HEGEL, G.W.F., 1993, *Fenomenología del espíritu*, México, F.C.E.
- JIMÉNEZ, J.O. y MORALES, C.J., 2002, *Antonio Machado en la poesía española. La evolución interna de la poesía española. 1939-2000*, Madrid, Cátedra.
- JIMÉNEZ, J.R., 1967, *Primeros libros de poesía*, Madrid, Aguilar.
- LITVAK, L., 1990, *España 1900. Modernismo, anarquismo y fin de siglo*, Barcelona, Anthropos.
- LLORENS, V., 1989, *El Romanticismo español*, 2ª ed., Madrid, Castalia.
- LÓPEZ MOLINA, B., 1997, *La clave perdida: Demófilo. Filosofía y Cultura popular en Antonio Machado*, Tesis doctoral, Departamento de Filosofía, Universidad de Granada.
- LOVEJOY, A. O., 1924, “On the Discrimination of Romanticisms”, en *P.M.L.A.*, XXXIX.
- MACHADO, A., 1989, *Poesía y prosa (1893-1936)*, 4 t., Madrid, Espasa-Calpe.
- MARIAS, J., 1981, *Historia de la filosofía*, en *Obras I*, 6ª ed., Madrid, Revista de Occidente.
- MARTÍNEZ MARZOA, F., 1984, *Historia de la filosofía*, Madrid, Istmo.
- MERCHÁN, J., 2004, *Un canto de frontera. La lógica poética de Antonio Machado*, Tesis

- doctoral, Departamento de Filología Española y Latina, Universidad de Almería.
- ORTEGA Y GASSET, J., 1988, *El tema de nuestro tiempo*, 18ª ed., Madrid, Espasa-Calpe.
- PÉREZ DE AYALA, R., 1971, *Tinieblas en las cumbres*, Madrid, Castalia.
- RIQUER, M. de y VALVERDE, J. M., 1985, *Historia de la Literatura Universal*, Barcelona, Planeta.
- RODRÍGUEZ HUÉSCAR, A., 1980, “Prólogo” al *Discurso sobre el espíritu positivo* de Augusto Comte, 8ª ed., Madrid, Aguilar.
- UNAMUNO, M. de, 1980, *Del sentimiento trágico de la vida*, Madrid, Espasa Calpe.

**O de sempre e o de nunca:
Gelo e neve em *Cien años de soledad*,
de Gabriel García Márquez,
e “The Dead”, de James Joyce**

Victoria Saramago
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

O presente artigo propõe um estudo contrastivo do conto “The Dead”, de James Joyce, e do romance *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, a partir da utilização de um mesmo elemento: a neve e/ou o gelo. Conclusivo, melancólico e universalizante, num caso; noutro, introdutório, vibrante e exótico, a presença do gelo revela-se um meio interessante de analisar, em cada obra, noções como local, universal, cotidiano e exótico, bem como as soluções narrativas encontradas por Joyce e Márquez, distintas porém curiosamente semelhantes.

Palavras-chave: Joyce, García Márquez, narrativa, paisagem, pós-colonialismo

Abstract

This article proposes a contrastive study of James Joyce’s short story “The Dead” and Gabriel García Márquez’s novel *Cien años de soledad*, through the utilization of a same element: snow and/or ice. In one case, it is conclusive, melancholic and universalizing. In the other, introductory, vibrant and exotic. In both, ice’s presence turns out to be an interesting means to analyse, in each work, notions such as local, universal, trivial and exotic, as well as the narrative solutions developed by Joyce and Márquez, distinct but curiously similar.

Keywords: Joyce, García Márquez, narrative, landscape, postcolonialism

I – O familiar e o exótico

Publicado em 1914, o último conto de *Dubliners*, “The Dead”, é frequentemente considerado uma das obras primas de James Joyce, sobretudo por seu famoso final, em que o protagonista Gabriel Conroy fita, de dentro de seu quarto, a neve caindo sobre Dublin à noite. A cena se dá após um perturbador diálogo com sua esposa Gretta acerca de um amor adolescente desta, Michael Furey, morto ainda na juventude. Gabriel se volta então para a janela do hotel onde o casal se hospedara para uma festa de família, e contempla os flocos de neve caindo noite adentro, debilmente iluminados pelos lampiões.

O que sobressai aqui é a imagem de uma neve onipresente. Há neve por toda a Irlanda, como previram os jornais, há neve por suas planícies, montanhas, rios, pelas ruas e os portões de Dublin e as igrejas. A neve cobre até mesmo o túmulo de Michael Furey em Galway, como cobre o teto que abriga Gabriel. A neve cai sobre os vivos tanto quanto sobre os mortos, sem distinções, e o espírito de Gabriel acompanha este movimento na derradeira frase do livro: “His soul swooned slowly as he heard the snow falling faintly through the universe and faintly falling, like the descent of their last end, upon all the living and the dead.”¹ (JOYCE, 2001, p.160)

Segundo Richard Ellman (1989), tal passagem alude provavelmente a um símile presente no canto XII da *Iliada*, no qual as grossas flechas dos gregos e dos troianos são descritas como flocos de neve caindo generalizadamente sobre todo o território. Ellman sustenta porém que, diferente do que ocorre em Homero, a neve em “The Dead” representa um senso de ligação entre os personagens, “um senso de que ninguém é sozinho.” (ELLMAN, 1989, p.317) Pois inerente ao tom lírico da conclusão de “The Dead” é a percepção da neve como um elemento universalizante, capaz de abarcar todos os seres humanos, estejam eles vivos ou mortos, como um imenso manto homogenizador a dissolver suas diferenças. Com efeito, a neve que Gabriel vê cair em sua janela se estende a toda a Irlanda, através das notícias dos jornais, e em seguida a todo o universo, dessa vez devido a um sentimento indefinido de Gabriel para com a humanidade. As possibilidades interpretativas de tal trecho são inúmeras, como veremos adiante, mas permanece uma constante, em grande parte dos estudos dedicados a esta obra, a idéia de que a neve constitui um elemento unificador e diluidor de identidades individuais, inclusive pelo tom ao mesmo tempo conclusivo e melancólico que marca a passagem.

Deixando por ora de lado os parágrafos finais de *Dubliners*, leiamos a abertura de *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, cuja primeira publicação data de 1967: “Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo.” (MÁRQUEZ, 2007, p.9). As primeiras palavras do romance, “muchos años después”, referem-se especificamente à tarde em que José Arcadio Buendía levou seu filho Aureliano à tenda dos ciganos para conhecer o gelo, elemento tão estranho ao tórrido clima tropical de Macondo, que o patriarca dos Buendía não encontrou outra maneira de defini-lo senão como “el gran invento de nuestro tiempo”² (*Ibid*, p.28)

Narrado com vagar ao final do primeiro capítulo, o episódio assinala o início de um processo que se estenderia e se aprofundaria ao longo de toda a obra, exercendo influência decisiva sobre o destino dos Buendía e de Macondo: a chegada ou invasão de objetos, organizações e hábitos

1. “Sua alma desmaiava lentamente, enquanto ele ouvia a neve cair suave através do universo, cair brandamente – como se lhes descesse a hora final – sobre todos os vivos e todos os mortos.” (Trad. Hamilton Trevisan)

2. “A grande invenção de nosso tempo.” (Tradução minha)

estrangeiros, sobretudo os pertencentes à cultura européia, bem como sua necessária adaptação à realidade macondiana, a despeito de seu aspecto peculiar ou mesmo sobrenatural.

Nesse contexto, os ciganos desempenham um papel fundamental, como propiciadores dos primeiros contatos de Macondo com o exterior. Se no início tal intercâmbio se dava através do grupo de Melquíades, a posterior chegada de outros grupos sinaliza um aprofundamento, ainda que rudimentar, desse duradouro processo. Trazido pelos novos bandos itinerantes, o gelo se encontra no auge desses primeiros contatos, instalando-se definitivamente como uma das mais importantes memórias do coronel Aureliano, e arrancando a já mencionada observação de José Arcadio Buendía. Um tão grande “invento”, afinal, prenunciava um futuro próspero em descobertas surpreendentes e infundáveis possibilidades. Era, sem dúvida, o início de um novo ciclo.

Comparando agora o conto “The Dead” com *Cien años de soledad*, fica evidente a diferença entre os tratamentos dispensados a um mesmo elemento – a neve, o gelo: conclusivo, melancólico e universalizante, num caso; noutra, introdutório, vibrante e exótico. O primeiro objetivo do presente trabalho é investigar tal contraste, a partir de discussões acerca das noções de local, universal, cotidiano e exótico propostas por análises das duas obras, sobretudo no âmbito dos estudos pós-coloniais. Pretende-se, em seguida, evidenciar as possibilidades narrativas proporcionadas pelos diversos aproveitamentos da neve e do gelo, bem como relacioná-las ao tratamento das temporalidades proposto em cada caso.

II – O gelo em *Cien años de soledad*

No livro de entrevistas *El olor de la guayaba*, García Márquez aponta uma imagem visual específica como o ponto de partida para a composição de *Cien años de soledad*: “un viejo que lleva a un niño a conocer el hielo exhibido como curiosidad de circo”³ (MENDOZA, 2005, p.44). Com efeito, o gelo permanece um elemento recorrente em toda a obra, seja no primeiro encontro de José Arcadio Buendía e Aureliano com “el gran invento de nuestro tiempo” na tenda dos ciganos, seja nas frequentes recordações deste último, seja nas fábricas de gelo e de sorvetes abertas muitos anos depois por dois de seus inúmeros filhos, os Aurelianos Triste e Centeno. Jonathan Tittler (1990) classifica o gelo como uma das três imagens fundamentais da obra, junto à árvore e à mariposa. Segundo Tittler,

suas cristalinas simetrias são reminiscências do duplo reflexo que se encontra ao longo de todo o romance. Translúcido mas não transparente, o gelo permite somente um leve indício da verdade que oculta detrás de si. Sempre a ponto de derreter ou ferver em direção a uma forma menos estacionária, compartilha com seu espaço fictício a capacidade da surpreendente metamorfose que acende a imaginação.⁴ (TITTLER, 1990, p.255)

Considerando essa natureza do gelo no contexto dado, “translúcida mas não transparente” e sempre a ponto de se desfazer para passar a um outro estado, seria interessante compará-la às características mais proeminentes do realismo maravilhoso,

3. “Um velho que leva um menino para conhecer o gelo exibido como curiosidade de circo” (Tradução minha)

4. Tradução minha.

do qual *Cien años* é com certeza um dos mais emblemáticos representantes. Lembremos, por exemplo, o estudo de Irlema Chiampi (1980) sobre o gênero, segundo o qual este “contesta a disjunção dos elementos contraditórios ou a irredutibilidade da oposição entre o real e o irreal.” (CHIAMPI, 1980, p.61) Ou levemos em conta a afirmação de Ato Quayson (2006) de que “confundindo qualquer senso simples e claro de hierarquias espaciais, éticas ou motivacionais entre o real e o fantástico, o realismo mágico gera uma escrupulosa equivalência entre os dois domínios”⁵ (QUAYSON, 2006, p.728), de modo que haveria uma espécie de interação entre ambos.

Abrem-se aqui caminhos bastante produtivos para pensar tal interação entre o real e o fantástico. Em princípio, parece-me possível sustentar que a imagem do gelo está próxima, nesse caso, ao discurso do realismo maravilhoso: o discurso não-estacionário e oscilante, que não é opaco porém não se presta a um exame calcado no pensamento racional tal como o postulado pela racionalidade iluminista, uma vez que real e fantástico se encontram em um estado de constante negociação.

Pensemos também a curiosa escolha de um elemento tão estranho ao tórrido clima da selva colombiana para representar uma das imagens centrais da obra ou mesmo seu ponto de partida. Afinal, a apropriação de um elemento exótico e sua conseqüente realocação no contexto macondiano, bem como os diversos modos pelos quais os Buendía definem o gelo e os usos distintos que dele fazem, todos esses fatores sugerem que seria impossível conceber Macondo sem levar em conta os contatos culturais decorrentes da frequente chegada e assimilação de elementos estrangeiros. É possível concluir então que os processos de hibridação e negociação cultural se encontram nas bases da identidade de Macondo. Como sustenta Jean-Marc Moura (1999) a propósito das literaturas ditas pós-coloniais, trata-se

de estudar a escritura de uma identidade em formação fundada sobre uma negociação cultural constante, [na qual] o reconhecimento de um eu plural, objeto de uma negociação permanente entre a origem e a cultura dominante e o exame de sua expressão literária constituiriam uma nova direção dos estudos pós-coloniais.⁶ (MOURA, 1999, p.155)

Prosseguindo no pensamento de Moura, o realismo maravilhoso seria especialmente interessante na construção dessa identidade, uma vez que “o recurso ao sobrenatural (...) pode ter uma função mais particularizante: ele retira a obra do espaço hermenêutico ocidental para sugerir uma particularidade local intraduzível.” (*Ibid.*, p.146) No caso de Macondo e dos contatos de seus habitantes com o gelo, essa particularidade estaria certamente nas formas através das quais o gelo é percebido e manipulado, sobretudo no início de *Cien años*, e que fogem ao que entendemos por “espaço hermenêutico ocidental”. Vejamos algumas delas.

Em primeiro lugar, o gelo é classificado por José Arcadio Buendía como um invento entre outros, ao lado do astrolábio, da lupa, do ímã ou do daguerrótipo. Uma paisagem nevada como

5. Tradução minha.

6. Tradução minha.

a descrita no parágrafo final de “The Dead”, por exemplo, seria provavelmente inimaginável aos habitantes de Macondo. Aliás, a própria associação entre neve/gelo e paisagem soaria tão irreal quanto uma paisagem composta de astrolábios. Conclui-se daí que o gelo deixa o domínio do natural e passa ao do artificial. Foge, portanto, a uma das mais básicas distinções colocadas por Aristóteles, a de que a natureza nasce, se origina e existe por si mesma, possuindo em si o princípio de seu próprio movimento, ao passo que o artifício é aquilo que é criado pelo homem e depende de sua ação para existir. Percebemos que, se o trecho de Joyce em questão se encaixa perfeitamente nessa concepção, o romance de García Márquez a põe sutilmente em discussão.

Em segundo lugar, e justamente por pertencer ao âmbito do artificial e do tecnológico, o gelo é encarado ao longo de toda a obra por um viés altamente utilitarista. No início explorado pelos ciganos como uma curiosidade a ser exibida nos circos, depois transformado em matéria-prima das fábricas de gelo e de sorvete dos Aurelianos Triste e Centeno, e por fim usado para preencher os caixotes de comida importados da Europa por Amaranta Úrsula, o gelo recebe o tratamento de um instrumento ou um material entre outros, a serviço de uma finalidade que está para além dele.

Finalmente, é interessante notar que, apesar de não familiarizados com o gelo, os personagens de *Cien años* têm seus sentimentos frequentemente descritos através de metáforas que a ele aludem, como “cuando el hielo del corazón la despertaba em la cama solitaria”⁷ (*Ibid.*, p. 253) ou “atravesado por las agujas de hielo de la incertidumbre”⁸ (*Ibid.*, p.437) Com isso o gelo, mesmo permanecendo denotativamente um elemento raro e exótico, inspira uma certa familiaridade no nível conotativo. A meu ver, há aqui uma evidência de que, apesar de solapar as bases da racionalidade nos moldes ocidentais, a obra ainda assim assume sua vinculação ao modelo e às formas de percepção próprias do ocidente. Mais do que um caso de dependência cultural, esse detalhe reforça, na minha opinião, o caráter híbrido e plural da identidade macondiana.

III – A neve em “The Dead”

Levando em conta essas observações, voltemos agora a “The Dead”, e consideremos em que medida a comparação com o romance de García Márquez pode lançar novas luzes sobre o conto de Joyce. Afinal, como sustenta Moura, “sem dúvida, aqui tem início um olhar novo sobre os países europeus, apoiado nessa outra face de nossa modernidade onde são produzidos signos, símbolos, temporalidades e práticas culturais diferentes, e onde começam a se renegociar as formas de vida comunitária.”⁹ (MOURA, 1999, p.155)

Antes de mais nada, é necessário observar que, diferente do que se deu com a crítica de *Cien años*, as interpretações de “The Dead” realizadas ao longo do século XX e início do XXI são tão profusas e contraditórias, que o seu exame revela-se um problema de especial delicadeza. Afinal, se o romance de García Márquez, publicado em 1967, foi largamente interpretado à luz de teorias pós-estruturalistas e pós-modernas, assumindo grande relevo nos estudos pós-coloniais

7. “Quando o gelo do coração a despertava na cama solitária” (Tradução minha.)

8. “Atravesado pela agulhas de gelo da incerteza” (Tradução minha.)

9. Tradução minha.

dedicados à América Latina, *Dubliners*, cuja primeira publicação data de 1914, foi objeto de estudo das mais variadas correntes teóricas. Dessa forma, a fortuna crítica da obra é composta tanto de leituras formalistas, que em geral interpretam o último parágrafo de “The Dead” por um viés essencialista, quanto por linhas mais próximas aos estudos culturais e pós-coloniais, cujas leituras ressaltam o caráter localizado do simbolismo da neve no conto em questão.

Nos anos 40 e 50 do século passado, por exemplo, ensaios clássicos como os de Allen Tate e Kenneth Burke se pautaram por essa visão mais essencialista. O primeiro apresenta a neve como um símbolo fundamental da epifania de Gabriel, de escape de seu ego individual em direção a um sentimento de humanidade. Já o segundo coloca o tópico da neve como “uma imagem mítica, no mundo das condições, representando a transcendência sobre o condicionado”¹⁰ (BURKE, 1006, p.401). Richard Ellman, por sua vez, analisa a obra tendo por pano de fundo a biografia de Joyce, mas não se afasta muito das leituras de Tate e Burke: “Debaixo desse dossel [da neve] todos os seres humanos, não importa seus graus de intensidade, unem-se. A reciprocidade é que todos os homens sentem e perdem o sentimento, todos interagem.” (ELLMAN, 1982, p.318) Ellman observa ainda que, constituindo uma “melancólica aceitação de tudo o que a vida e a morte oferecem, ‘Os mortos’ é uma chave na obra de Joyce.” (*Idem*)

Se por um lado a importância de “The Dead” no conjunto da obra de Joyce segue incontestada, essa “melancólica aceitação” que une todos os seres humanos, seja os vivos seja os mortos, vem sendo, nas últimas décadas, objeto de veementes questionamentos e reformulações. É o caso do artigo “‘The Dead’ and the Generosity of the Word”, no qual Vincent Pecora, considerando a linguagem de Ellman neutra e por conseguinte acrítica, propõe uma leitura do fim do conto baseada em dois aspectos-chave da cultura irlandesa: a hospitalidade e a retórica do auto-sacrifício, cuja origem remonta ao calvário de Cristo e à força do catolicismo na Irlanda. Trata-se, para Pecora, de um clichê ideológico investigado por Joyce ao longo de todo o conto, e explicitado nas “lágrimas generosas” dispensadas por Gabriel, no penúltimo parágrafo, a Michael Furey, o falecido amor adolescente de sua esposa Gretta. Dessa maneira, segundo Pecora,

a forma que esta hospitalidade – este auto-sacrifício institucionalizado – toma em Gabriel é sem dúvida a única virtude que ele afinal retém, o único código intencional ao qual se prende quando tudo mais falhou – a sua “generosidade”. Assim, a noção de generosidade como auto-sacrifício, aparecendo em toda a história, precisa ser examinada agora no contexto de uma tradição já formulada para o uso, uma máscara cultural tão inefável e significativamente transparente que Gabriel pode esconder-se por trás dela como se não houvesse máscara alguma. (PECORA, 1986, p.238)

De fato, o movimento em direção a investigações calcadas em aspectos culturais tomou fôlego suficiente para que, em meados dos anos 90, autores como Enda Duffy, Declan Kiberd, David Lloyd, Vincent Cheng ou Emer Nolan classificassem James Joyce como um autor pós-colonial, ou mesmo,

10. Tradução minha.

segundo Duffy, como o inaugurador de um modernismo pós-colonial.¹¹ Nessa perspectiva, importantes características da prosa joyceana, como o experimentalismo formal destoante do realismo vitoriano, a multiplicidade de vozes e pontos de vista e até mesmo o diálogo com tradições orais irlandesas seriam componentes de um discurso anti-imperialista, independente, pluralista e democrático.

Por fim, concordando apenas parcialmente com a alcunha de “pós-colonial” dada a Joyce, os organizadores de *Semicolonial Joyce* (2000), Marjorie Howes e Derek Attridge, justificam da seguinte maneira suas reservas à aplicação do termo ao escritor: suas obras,

ao lidarem com questões de nacionalismo e imperialismo, evidenciam uma complexa e ambivalente gama de atitudes, não reduzível a um simples anti-colonialismo, mas muito distante de alguma aprovação das organizações e métodos coloniais com os quais a Irlanda sofreu uma longa história de opressão, e continuou a sofrer durante sua vida [de Joyce]. (HOWES & ATTRIDGE, 2000, p.3)

Diante dessas considerações, pensemos duas técnicas muito utilizadas por Joyce em *Dubliners*, apontadas por Seamus Deane no primeiro ensaio de *Semicolonial Joyce*, “Dead ends”. A primeira é a repetição, resultante de uma “gramática monótona” que perpassa as histórias, acentuando “o senso de repetitividade infantil que é a perpétua característica da condição de Dublin.” (DEANE, 2000, p.21) Sua origem, segundo Deane, encontra-se num misto de servidão e “identidade de segunda mão” decorrentes do controle britânico sobre a Irlanda ligado à sua entrada um tanto enviesada na modernidade, o que terminaria por criar uma duplicidade do sistema capitalista nesse local, gerando uma espécie de paralisia em seus habitantes.

Já a segunda técnica, a transformação de um elemento sólido em algo espectral, é exposta da seguinte maneira por Deane:

o que vemos aqui é o método joyceano de contrapor aquilo que é inegavelmente real (...) a algo que é inegavelmente falso e então, em vez de ratificar o “real”, mostrar que este pode ser engolido pelo mundo ilusório, rendido a ele, por aqueles que são, como os dublinenses, ávidos por ilusão, gratos por serem oprimidos por algo “mágico” que de alguma forma dissolva ou pareça dissolver a esqualidez do factual.” (DEANE, 2000, p.23)

Apesar do adjetivo “mágico” utilizado por Deane, acredito não ser o caso de considerar que Joyce se aproximasse do realismo maravilhoso. Antes, parece-me que essa técnica está mas próxima do que Marjorie Howes, em outro ensaio da mesma obra, classificou como uma tensão entre os movimento geográfico material e o metafórico, ou “as complexas materialidades das escalas espaciais versus sua apropriação simbólica e metaforização.” (HOWES, 2000, p.65) Tendo em mente tais procedimentos narrativos, voltemos ao último parágrafo do conto. Decerto, os dados colocados são prosaicos: a neve

11. Dados retirados de MOORE-GILBERT, Bart. “Postcolonial Modernism” In: BRADSHAW, David & DETTMAR, Kevin J.H.. *A Companion do Modernists Literature*. Blackwell Publishing, 2006. pp. 551-557.

cobre toda a Irlanda, como anunciaram os jornais, e Gabriel tem uma comprovação parcial dessa notícia ao assistir aos flocos de neve caindo em frente a sua janela. Entretanto, a constante reiteração de que a neve cai por toda parte, bem como a exaustiva repetição de termos como “falling”, “faintly” ou “softly”¹², sempre relacionados ao movimento da neve, promovem essa passagem do factual ao etéreo ou essa metaforização do geográfico. Assim, o cair da neve termina por ganhar um acento lírico, da mesma forma que, estendendo-se ao Bog of Allen, à planície central, à região oeste e a toda a Irlanda, abarca enfim o próprio universo. É possível notar, portanto, que da técnica da repetição, aliada à da apropriação simbólica, resulta a formação do que se poderia classificar como uma nova camada interpretativa, metafórica e liricizada, que se sobrepõe à da realidade prosaica e lhe dá dimensões mais amplas. Sabemos que “the newspapers were right: snow was general all over Ireland”¹³ (JOYCE, 2001, p.160), mas a essa frase se acrescenta outra que expande seu alcance e confere ao texto novas tonalidades: “the snow [was] falling faintly through the universe and faintly falling, like the descent of their last end, upon all the living and the dead.”¹⁴ (*Idem*)

Levemos em conta também o ponto de vista de Gabriel. Sabemos que a neve é por ele percebida através do filtro de suas próprias emoções no momento, decorrentes da confissão de Gretta sobre Michael Furey e de suas experiências ao longo da noite e do jantar em família. Se consideramos que tais emoções possuem uma dimensão transcendental, como defendem Tate e Burke, ou se preferimos tomá-las como reflexos de aspectos da cultura irlandesa, como colocam Pecora e os teóricos dos estudos pós-coloniais, em qualquer dos casos permanece a possibilidade de pensar essa sobreposição de uma outra camada ao do que entendemos por real ou prosaico, esteja sua origem na cultura irlandesa, esteja ela na natureza humana. É o que Deane afirma a respeito da técnica da repetição no final de “The Dead”: “não se trata de um sistema que pertença à ‘História’ ou à ‘Humanidade’. Pertence apenas à escrita.” (DEANE, 2000, p.35) Falamos, portanto, de um procedimento de composição literária, a partir do qual a intensificação e repetição de um dado prosaico geram um nível não prosaico, mas metafórico e liricizado.

IV – Escritas de resistência

Vimos que o realismo maravilhoso de García Márquez se forma no contraste entre o “espaço hermenêutico ocidental” e um outro que lhe é estranho, ou seja, no choque e negociação entre o que, dentro da racionalidade ocidental, entendemos por real e sobrenatural. Nesse caso, o gelo, como elemento radicalmente estranho à visão de mundo macondiana, representa um inevitável desencadeador de tal choque, e com isso evidencia a existência de dois níveis hermenêuticos distintos.

No final de “The Dead”, porém, não cabe falar em dois níveis hermenêuticos: há apenas

12. “Caindo”, “debilmente” e “suavemente”.

13. “os jornais estavam certos: a neve cobria toda a Irlanda” (Trad. Hamilton Trevisan)

14. “a neve [a] cair suave através do universo, cair brandamente – como se lhes descesse a hora final – sobre todos os vivos e todos os mortos.” (Trad. Hamilton Trevisan)

um, o ocidental. A neve cobre a Irlanda como poderia cobrir a Inglaterra, ou qualquer outro país europeu. Nesse caso, a lógica do dominado não se opõe inicialmente à do dominador, pois não há, em princípio, duas visões de mundo em disputa. O que há é um único nível que, através de procedimentos estilísticos como a repetição e a intensificação, desdobra-se e ganha tonalidades etéreas e espectrais, para usar os termos de Deane, ou simbólicas e metafóricas, para usar os de Howes.

O resultado, nos dois casos, não deixa de ser uma forma de resistência. Afinal, tanto García Márquez quanto Joyce fazem uso de um mesmo elemento – o gelo/neve – para, através da exploração de seu caráter radicalmente exótico ou radicalmente cotidiano, subverter ou questionar o discurso do colonizador. Em ambas as situações, é criada uma segunda camada significativa que lhe dá novas dimensões. A maior diferença, no que tange a composição literária de cada uma, é provavelmente a de que Joyce se vale sobretudo de recursos estilísticos, ao passo que García Márquez se detém no plano da construção do enredo. Com tais constatações, acredito ser possível formular algumas hipóteses.

Em primeiro lugar, é necessário ressaltar que, por esse viés, possibilidades interpretativas bastante frutíferas podem ser desenvolvidas no âmbito dos estudos pós-coloniais, como defendem os já citados teóricos a respeito de Joyce ou, por exemplo, Stephen Slemon (1995) a respeito do realismo maravilhoso, em seu ensaio “Magic Realism as Postcolonial Discourse”. Talvez, na verdade, fosse mais adequado falar, no caso de Joyce, em uma condição semi-colonial, como sustentam Attridge & Howes, dada a situação especial da Irlanda entre as sociedades pós-coloniais.

Entretanto, independente do rótulo a ser adotado, o que fica evidente é a diversidade e a complexidade das escritas que põem em questão os discursos dos dominadores, e que não podem ser ignoradas por quaisquer de suas leituras críticas. Como coloca Zulma Palermo (2003) no ensaio “Comparatismo contrastivo y hermenéuticas pluritópicas: variaciones latinoamericanas”,

assim como o estudo contrastivo oferece uma forma de aproximação pertinente ao objeto de estudo (sujeito heterogêneo) por nele haver uma coexistência de vários sistemas e de vários processos com diferentes graus e níveis de contato, a interpretação dos sistemas assim descritos requer não mais uma hermenêutica monotópica – segundo a qual a compreensão é uma e mesma, sem distinguir as diferenças entre os sujeitos culturais – mas de uma hermenêutica pluritópica, que parta da pluralidade de tais sujeitos buscando compreendê-los precisamente em suas diferenças.¹⁵ (PALERMO, 2003, p.324)

Apesar de concentrar-se nas diferentes vozes presentes no interior da América Latina, acredito que Palermo expõe o problema com precisão, e que o termo “hermenêutica pluritópica”, emprestado de Walter Mignolo, sintetiza com eficiência o modo pelo qual devem ser abordadas as diferenças aqui analisadas entre García Márquez e Joyce, bem como tantas outras.

15. Tradução minha.

Em segundo lugar, cabe investigar também em que medida essas diferenças culturais podem trazer novos desdobramentos ao estudo do gênero romance e da prosa de ficção em geral. Pois tanto a capacidade formal do romance de assimilar novos discursos e técnicas quanto sua natureza maleável e sem regras rígidas abrem o gênero à incorporação de discursos e visões de mundo distintos do modelo europeu. É o que coloca Cornejo Polar (2000) em “Problemas e perspectivas da crítica literária latino-americana” acerca do romance latino-americano: nele são introduzidos elementos não romanescos das culturas orais e locais, criando uma forma heterogênea que responde à própria condição da sociedade. Da mesma forma, essa introdução, à medida que dá espaço a essas outras vozes, influencia a própria natureza do gênero, em suas possibilidades narrativas e textuais. Ainda no caso latino-americano, tais transformações foram magistralmente analisadas, por exemplo, por Ángel Rama (2001), sob o conceito da “transculturação narrativa”, isto é, uma coexistência dos discursos europeu e o nativo, de modo a formar um terceiro discurso que os sintetiza mas ao mesmo tempo não os anula. Entre os mais nítidos exemplos de transculturação narrativa, segundo Rama, está *Cien años de soledad*. Já no caso de Joyce, ainda que *Dubliners* não esteja entre suas obras mais experimentais, seria absolutamente ocioso expor a influência decisiva da prosa joyceana sobre toda a narrativa a ela posterior. Minha opinião, enfim, é a de que há aqui um duplo movimento: se por um lado a maleabilidade do romance incentiva a agregação de outros discursos e práticas culturais, por outro, essa agregação modifica os parâmetros que definem o gênero.

Aproveitando esse último movimento, voltemos à comparação entre a neve e o gelo em *Cien años* e “The Dead”. Neste ponto, é de se perguntar sobre como tão distintas abordagens, condicionadas por suas diferenças culturais, se encaixam no plano da narrativa. Em outras palavras, qual seria o rendimento, para o enredo, de cada uma das utilizações da neve e do gelo. Analisemos, a seguir, alguns aspectos da questão.

V – Da narrativa e da temporalidade

No caso de García Márquez, como fora colocado no início deste trabalho, gelo significa futuro, possibilidade e contato com o novo. Ao invés de uma visão retrospectiva e totalizante, como veremos em Joyce, ele lança luz à diferença e ao porvir, sendo portanto marcadamente prospectivo. Não à toa, aparece principalmente quando uma das fases da saga macondiana está prestes a se encerrar para dar lugar a outra.

Por “fases da saga macondiana”, entendo a subdivisão temporal do enredo muito frequente nos estudos críticos sobre a obra. Em geral as delimitações variam bastante, sendo cada fase marcada ou por uma temporalidade diversa, ou pelo predomínio de um determinado sistema político-econômico. Claudio Guillén (2007), no artigo “Algunas literariedades de *Cien años de soledad*”, adota a distinção entre o tempo mítico da época da fundação da cidade e o tempo histórico, iniciado mais ou menos nas guerras civis. O primeiro momento, ao qual pertence o episódio em que José Arcadio Buendía e Aureliano

veem o gelo na tenda dos ciganos, está dominado, entre outras coisas, pelos sentimentos arquetípicos e o desejo de conhecimento. “A princípio tudo ocorre pela primeira vez. O ímã, o gelo, a lupa, tudo é pioneiro, tudo é fundacional. Tudo é inusitado porque ainda não há usos, tudo é insólito porque não há costumes.”¹⁶ (GUILLÉN, 2007, p.CXIII)

Não é de se estranhar, dessa forma, que o gelo figure no início do livro como o dado novo a ser assimilado. Aparece já na primeira frase de abertura, num movimento proléptico, e fecha o primeiro capítulo, no qual o exíguo contato com outras culturas ainda não é forte o suficiente para abalar o caráter mítico destes tempos inaugurais¹⁷. Funciona, assim, como precursor dos contatos com o estrangeiro que permearão toda a obra, além de assinalar ao leitor que este se encontra em um sistema interpretativo distinto do ocidental. Como sustenta Franco Moretti (1996), “nesta primeira fase, de fato, a interferência enriquece a vida de Macondo: faz dela mais variada, mais aberta. É o momento no qual a palavra-chave do modernismo – *possibilidade* – invade cada página da história.”¹⁸ (MORETTI, 1996, p.244)

No entanto, como observa Guillén ao retomar Genette, devemos levar em conta

o fato de que a primeira vez, na medida em que se experimenta intensamente seu valor inaugural, é sempre ao mesmo tempo uma última vez, ao menos porque é para sempre a última das primeiras vezes, e que, depois dela, inevitavelmente, começa o reino da repetição e do costume.¹⁹ (GUILLÉN, 2007, p.CXIII)

Dentro então do tempo histórico, da repetição e do costume, o gelo continua invocado como possibilidade, mas seu “valor inaugural” já se esvaiu por completo: é agora a vez das fábricas de gelo e sorvete dos Aurelianos Triste e Centeno, e das caixas de comida preenchidas de gelo importadas da Europa por Amaranta Úrsula. Em vão o coronel Aureliano tenta recuperar em sua memória o episódio da tenda dos ciganos, e sua nostalgia dessa época primeira é, com efeito, uma das causas centrais de sua crescente amargura. Reitera-se assim o valor utilitarista do gelo, bem como sua natureza mais próxima de um artefato do que de um elemento natural, porém já dentro de uma lógica histórica, ou seja, sem o fascínio despertado nos tempos míticos.

Já no caso de “The Dead”, como já fora mencionado, a neve aparece na narrativa como um dado retrospectivo e totalizante. Constituindo uma espécie de ponto final do livro, concentra o que há de conclusivo não apenas em “The Dead”, mas em todos os contos de *Dubliners*. Pois certamente seria possível interpretar a neve que cai sobre todos os vivos e os mortos como um elemento unificador de todos os personagens apresentados no livro, como aquilo que afinal possuem em comum e que aponta para um mesmo destino: o território dos mortos, com os quais inclusive já compartilham o cair da neve.

16. Tradução minha.

17. Segundo Franco Moretti, “o encontro com o sistema-mundo produz aberrações, mas não consequências irreversíveis.” (MORETTI, 1996, 244) Tradução minha.

18. Tradução minha.

19. Tradução minha.

Aqui é interessante notar que se poderia falar também de um tempo mítico e absoluto, semelhante ao que permeia os tempos fundacionais de Macondo. Como sustenta C.C. Loomis,

o ritmo simplesmente deixa de existir na visão e, sem dúvida, isto é apropriado. Estamos neste ponto em um mundo essencialmente desprovido de tempo; é verdade que a visão envolve tempo e mortalidade, mas se trata de um tempo intemporal e uma mortalidade eterna, o infundável destino do homem enquanto homem. A neve “caindo debilmente sobre o universo” mede o tempo absoluto, não o relativo.²⁰ (LOOMIS, 1960, p.150)

Como podemos perceber, o artigo do qual esse trecho foi retirado, “Structure and Sympathy in Joyce’s ‘The Dead’”, data de 1960. Encontra-se, portanto, mais próximo às interpretações essencialistas de Tate ou Burke. Emer Nolan (1995), por exemplo, na abordagem pós-colonial desenvolvida em *James Joyce and Nationalism*, relaciona a coexistência deste tempo absoluto e intemporal e o ritmo da vida de Gabriel com o duplo tempo da nação proposto por Anderson ou Bhabha, que se explicitaria na “experiência de Gabriel, intensamente solitária, mas ainda assim compartilhada.” (NOLAN, 1995, p.36) A meu ver, independente deste tempo absoluto ser entendido como uma condição da humanidade ou como um aspecto da construção da nação, permanece constante, na narrativa, a idéia de que se trata de um tempo “absoluto e intemporal”, ao qual dirigem-se todas as histórias individuais descritas no livro de Joyce.

Como expõe Loomis em sua ótima análise, esse momento final promove a abertura de um foco que vinha se estreitando ao longo de todo o conto. De sua abertura, composta de ações variadas e difusas e da introdução de inúmeros personagens, o leitor é conduzido à cena do jantar. A partir daí o ritmo vai aumentando progressivamente e o foco se estreitando nos personagens principais, Gabriel e Gretta, a até a cena do hotel, totalmente concentrada nos dois e marcada por uma forte tensão, levando por fim à focalização apenas em Gabriel e à sua contemplação da neve nos últimos parágrafos.²¹ Neste ponto, seu encontro com esse tempo absoluto dá início a um movimento inverso, de abertura de foco. Nas palavras de Loomis,

a história inteira nos conduz a este foco estreito. Agora, como fizera como o ritmo, Joyce reverte o processo. À medida que a visão progride em direção à imagem última da neve caindo através do universo, o foco se amplia de Gretta para suas tias, para ele mesmo [Gabriel], para a Irlanda, para ‘o universo’. (...) ‘The Dead’ segue um padrão lógico; movemo-nos do geral ao particular, e então para um fim universal.²² (LOOMIS, 1960, p.150)

Assim, até as constantes menções à neve ao longo de “The Dead”, ainda que breves, funcionariam como uma preparação para esse final. É o caso, por exemplo, de quando Gabriel remove a neve de suas galochas, ou de quando tia Kate comenta que há trinta anos não nevava

20. Tradução minha.

21. Segmentação semelhante é feita por Kenneth Burke em “Stages of ‘The Dead’”.

22. Tradução minha.

tanto. O curioso é que esses momentos, a princípio triviais e pouco relevantes, trazem em si já o traço da imagem muito mais ampla e significativa que se formará ao final do texto.

É possível perceber, portanto, que o gelo e a neve parecem se mover de forma inversamente proporcional em cada uma das obras. Em García Márquez, estabelece-se como um dado de grande importância na abertura da narrativa, marcando o início da saída de um tempo mítico e inaugural e colocando inúmeras possibilidades para o futuro. Posteriormente, permanece presente ao longo da história, ainda que seu valor seja progressivamente diminuído. Em Joyce, ao contrário, a neve aparece como detalhe banal e cotidiano em meio aos personagens, ainda que as alusões a ela sejam frequentes, para no último parágrafo ganhar uma dimensão universal, que conclui a obra assinalando a entrada em um tempo mítico e absoluto. Em ambos os casos, a maneira pela qual se desenvolvem a presença do gelo e da neve possui um peso considerável no desenrolar da narrativa, na introdução de seus motivos principais e no estabelecimento de um nexos entre eles.

Seria interessante ainda retomar as características do gelo apontadas por Jonathan Tittler e compará-las com essa passagem de uma temporalidade a outra em cada obra, para a qual o gelo e a neve constituem dado fundamental. O gelo, como argumenta Tittler, “sempre a ponto de derreter ou ferver em direção a uma forma menos estacionária, compartilha com seu espaço fictício a capacidade da surpreendente metamorfose que acende a imaginação.”²³ (TITTLER, 1990, p.255) Dessa forma, o caráter não estacionário do gelo e da neve, bem como sua constante capacidade de metamorfose, proporcionariam um realce especial ao caráter também fluido desse movimento essencial em cada obra, de um tempo absoluto a um histórico e vice-versa.

VI – Considerações finais

Acredito, enfim, que alguns pontos aqui expostos merecem ser brevemente retomados. O primeiro é certamente a noção de permanente negociação cultural que, se já pode ser considerada subjacente a qualquer contexto cultural, ganha uma importância decisiva nas sociedades cuja identidade foi amplamente construída sob a égide do contato com o estrangeiro – as ditas sociedades pós-coloniais.

O reconhecimento dessa negociação pressupõe, em segundo lugar, o reconhecimento de que há espaços hermenêuticos distintos dos ocidentais a serem levados em conta na análise das formações de tais sociedades. Chegamos aqui à noção de hermenêutica pluritópica que, como defende Zulma Palermo, torna-se evidente sobretudo nos estudos de caráter contrastivo, como pretende o presente trabalho.

Igualmente necessário é ter em vista que as obras literárias não oferecem apenas uma visão de mundo característica do contexto em que foram criadas e/ou interpretadas: o que está em jogo também é a própria literatura, isto é, os problemas e anseios abordados por cada obra no âmbito da composição literária. No caso aqui examinado, é de se perguntar em que medida as questões colocadas pela especificidade das condições pós ou semi-coloniais são respondidas e elaboradas pela prosa de ficção, em resposta simultânea às questões inerentes aos gêneros nela compreendidos, como o romance e o conto. Em outras palavras, é importante considerar os resultados, no âmbito da narrativa, da incorporação de uma determinada visão de mundo.

23. Tradução minha.

Ademais, como pretendo ter demonstrado, os estudos pós-coloniais vêm oferecendo contribuições significativas tanto para a fortuna crítica de García Márquez quanto para uma revisão e uma reelaboração das abordagens mais frequentes e consagradas da obra de James Joyce. Certamente, a percepção de que ambos os autores provêm de sociedades pós ou semi-coloniais vem influenciando a interpretação de seus métodos de composição textual, os temas por eles utilizados e sua organização na narrativa.

Finalmente, gostaria de atentar para o procedimento-base deste trabalho: a comparação entre a utilização de um mesmo elemento dentro de obras de autores fundamentais porém raramente contrastados, provenientes de épocas e meios distintos, com propostas igualmente diversas. A meu ver, a despeito do estranhamento possivelmente suscitado, tal contraste se mostra bastante eficiente para expor e mesmo ressaltar tanto as diferenças quanto as proximidades entre García Márquez e Joyce, revelando-se portanto um viés interessante para pensar, de forma integrada, as soluções narrativas encontradas pelos autores e seus contextos culturais.

Referências

- ATTRIDGE, D. & HOWES, M., 2000, "Introduction" en ATTRIDGE, D. & HOWES, M. (dir.), *Semicolonial Joyce*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-20.
- BURKE, K., 1996, "Stages in 'The Dead'" en JOYCE, J., 1996, *Dubliners*, London, Penguin Books, pp. 395-401.
- CHIAMPI, I., 1980, *O realismo maravilhoso*, São Paulo, Perspectiva.
- DEANE, S., 2000, "Dead ends: Joyce's finest moments" en ATTRIDGE, D. & HOWES, M. (dir.), *Semicolonial Joyce*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 21-36.
- ELLMAN, R., 1989, "Os fundamentos de 'Os mortos'" en *James Joyce*, São Paulo, Globo, pp. 307-319.
- GUILLÉN, C., 2007, "Algunas literariedades de *Cien años de soledad*" en MÁRQUEZ, G. G., *Cien años de soledad*, Madrid, Asociación de Academias de la Lengua Española, pp. XCVII-CXXVI.
- HOWES, M., 2000, "'Goodbye Ireland I'm going to Gort': geography, scale and narrating the nation" en ATTRIDGE, D. & HOWES, M. (dir.). *Semicolonial Joyce*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 37-57.
- JOYCE, J., 1984, "Os mortos" en *Dublinenses*. Trad. Hamilton Trevisan. 3. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, pp. 155-195.
- JOYCE, J., 1993, "The Dead", en *Dubliners*, Hertfordshire, Wordsworth Classics, pp. 127-160.
- LOOMIS Jr, C. C., 1960, "Structure and Sympathy in Joyce's 'The Dead'" en PMLA, Vol. 75, No. 1 Mar., pp. 149-151. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/460438>. Último acesso: 02/12/2008
- MÁRQUEZ, G. G., 2007, *Cien años de soledad*, Madrid, Asociación de Academias de la Lengua Española.
- MENDOZA, P. A., 2005, *El olor de la guayaba: conversaciones con Gabriel García Márquez*, Bogotá, Editorial Norma.

- MORETTI, F., 1996, “One Hundred Years of Solitude” en *Modern epic: the world-system from Goethe to Garcia Marquez*, London/ New York , Verso, pp. 233-250.
- MOORE-GILBERT, B., 1996, “Postcolonial Modernism” en BRADSHAW, D. & DETTMAR, K. J. H., *A Companion do Modernists Literature*. Blackwell Publishing, pp. 551-557.
- MOURA, J.-M., 1999, “Pour une théorie postcoloniale francophone” en *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, Paris, PUF, pp. 139-160.
- NOLAN, E., 1995, “Nationality and Literature: The Case of ‘The Dead’” en *James Joyce and Nationalism*, London, Routledge, pp. 24-35.
- PALERMO, Z., 2003, “Comparatismo contrastivo y hermenéuticas pluritópicas: variaciones latinoamericanas” en D’ANGELO, B. (dir.), *Espacios y discursos compartidos en la literatura de América Latina: actas del 1º Coloquio del Comité de Estudios Latinoameiranos de la AILC/ICLA*, Lima, International Comparative Literature Association, Fondo Editorial de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, pp. 319-331.
- PECORA, V. P., 1986, “‘The Dead’ and the Generosity of the Word” en PMLA, Vol. 101, No. 2, Mar., pp. 233-245. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/462406>. Último acesso: 02/12/2008
- POLAR, C., 2000, “Problemas e perspectivas da crítica literária latino-americana” en *O condor voa: literatura e cultura latino-americanas*, Belo Horizonte, Ed. UFMG, pp. 15-18
- QUAYSON, A., 2006, “Fecundities of the Unexpected: Magical Realism, Narrative, and History” en MORETTI, F. (dir.). *The novel*. Vol 1, Princeton and Oxford, Princeton University Press, pp. 726-756.
- RAMA, A., 2001, “Os processos de transculturação na narrativa latino-americana” en AGUIAR, F. & VASCONCELOS, S. G. (dir.). *Ángel Rama: literatura e cultura na América Latina*, São Paulo, EdUSP, pp. 209-238.
- RAMÍREZ, S., 2007, “Atajos de la verdad” en MÁRQUEZ, G. G., *Cien años de soledad*, Madrid, Asociación de Academias de la Lengua Española, pp. 529-546.
- SLEMON, S., 1995, “Magic Realism as Postcolonial Discourse” en FARIS, W. B. & ZAMORA, L. P. (dir.) *Magical Realism: Theory, History, Community*, Durham, Duke University Press, pp. 407-426.
- TATE, A, “The Dead” en JOYCE, J., 1996, *Dubliners*, London, Penguin Books, pp. 389-394.
- TITTLER, J., 1990, “Gabriel García Márquez: la encarnación de la ironía”, en *Ironía narrativa em la novela hispanoamericana contemporánea*, Bogotá, Banco de la República, pp. 217-260.

Estudios Lingüísticos

A b
e h
2 0 0 9

El tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales de Español con Fines Específicos

Antonio Messias Nogueira da Silva
Universidade Federal do Pará

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un análisis de los MD introducidos en manuales de EFE que, actualmente, se utilizan en los ámbitos profesional y académico. La aspiración de este análisis es comprobar, en términos generales, cómo dichos manuales introducen los MD en sus unidades didácticas.

Palabras-clave: marcadores del discurso, manuales de EFE, Pragmática, Didáctica de Lenguas Extranjeras.

Abstract

In this communication it is presented the results of an analysis of the DM presented in manuals of EFE which, nowadays, are used in professional and academic sphere. The aspiration of this analysis is to prove, in general terms, how such manuals introduce the DM in their didactic units.

Key words: Discourse markers, Manuals of Spanish for Specific Purposes, Pragmatics, Foreign Language Didactics.

1. Consideraciones previas

El presente artículo analiza la enseñanza de los *marcadores del discurso* en algunos de los más importantes y recientes manuales de EFE de que disponen profesores y alumnos. Nuestro interés por estas unidades se despertó cuando nos dimos cuenta de que muchos manuales de esta naturaleza destinados a niveles básico, intermedio y superior todavía siguen sin prestar la debida atención a la importancia de estas partículas para la enseñanza de EFE. Es un estudio de carácter cualitativo y de fundamento empírico e inductivo que abarca los siguientes terrenos de la Lingüística: la *Pragmática*, de la que elegimos como objeto de investigación los MD; y la *Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, de la que elegimos como fuente de materiales de análisis (*corpus*) siete¹ de los principales manuales² de EFE, usados para la enseñanza del español en ámbitos profesionales y uno³ destinado a la enseñanza del español con fines académicos, de diferentes niveles según el MCER. Tras la constitución de este *corpus*, para prestar una atención especial al uso de los MD en los manuales elegidos para este análisis, resolvemos formular las siguientes preguntas, que, a lo largo de esta investigación, intentaremos contestar: (i) ¿Qué grupos de MD son introducidos en los manuales de ELE del nivel B2? y (ii) ¿Cómo son introducidos los MD?

La diversidad terminológica de los *marcadores del discurso* (*marcadores del discurso* [Schiffirin, 1987, Portolés, 1998 y 1999, Martín Zorraquino, 1998 y 1999], *conectores* [Montolío Durán, 2001, Pons Bordería, 1998], *conectores pragmáticos* [Briz, 1993a y 1993b], *conectores extraoracionales* [Cortés Rodríguez, 1991], *enlaces extraoracionales* [Fuentes Rodríguez, 1987], etc.) refleja la extensa gama de enfoques lingüísticos que ha sido empleada para su estudio, además de la multiplicidad de funciones que esos elementos cumplen. En este estudio, optamos por el término *marcador del discurso* por ser el que nos parece más recurrente y, convenientemente, el de mayor alcance. Este término, más adecuado por ser el más neutro y general, presupone tanto la organización textual (funciones ideacional y textual) como la articulación interaccional (función interpersonal) del lenguaje (Halliday, 1986). Prescindimos del término *conector* en sentido global porque muchos de los elementos que se suelen considerar conectores – principalmente los que operan dentro del discurso oral – no presentan un significado de conexión, conforme comprueba Portolés (1998a: 36). Sin embargo, lo adoptaremos para referirnos a un tipo concreto de marcador que, claramente, conecta semántico-pragmáticamente un miembro del discurso con otro, como es el caso de los conectores aditivos, los consecutivos y los contrargumentativos (Ibid. 139-140).

Los MD pertenecen a un amplio grupo de elementos de constitución bastante diversificada, envolviendo, en el plano verbal y no verbal, *sonidos no lexicalizados*, *palabras*, *locuciones*, *gestos* y *sintagmas más desarrollados*, a los cuales se puede atribuir homogéneamente la condición de una categoría pragmática bien consolidada en el funcionamiento del lenguaje. Una rápida observación a la lista de los MD revela marcadores de diversos tipos por lo que

1. *Conexión 2*: curso de español para profesionales brasileños, nivel B1, (En clave); *Primer Plano 4*: ámbito profesional (EDELSA); *Al día*: curso superior de español para los negocios, niveles B2 y C1, (SGEL); *Entorno empresarial*, nivel B2, (EDELSA); *Socios 1*: curso de español orientado al mundo del trabajo, niveles A1 y A2, (Difusión); *Socios 2*: curso de español orientado al mundo del trabajo, niveles B1 y B2, (Difusión); *Acuerdos*, niveles básico e intermedio, (Difusión).

2. La completa información bibliográfica de estos manuales figura en el apartado Bibliografía.

3. *Destino Erasmus 2*, niveles B1 y B2, (SGEL).

respecta a su aspecto *estructural* o *formal*. Así, podemos dividirlos, en principio, en *marcadores lingüísticos* y *extralingüísticos* (no verbales). Los primeros son de dos naturalezas: *verbales* y *prosódicos*. Los verbales son *lexicalizados*, como *bueno*, *vaya*, *a ver*, etc., y se presentan ora como elementos simples (*vale*, *mira*), ora como compuestos o complejos (*ya después*, *así pues*); o *no lexicalizados* (*paralingüísticos*), como *ahn ahn*, *¿ah?*, *¿mmh?* Los de naturaleza *prosódica* son la *pausa* (...), *alargamiento fónicos* (*bueeeno*), *pronunciación enfática* (*BUEno*), *cambio de ritmo* y *tonos de voz*, etc. Los *extralingüísticos* son la *mirada*, la *risa*, los *movimientos de cabeza*, la *postura*, la *gesticulación*, que, en buena medida, son marcadores más en la implicación de la situación comunicativa.

Por lo que se refiere a la *clasificación* de los MD, ha de señalarse que las propuestas de clasificaciones para estas unidades son muy diversas, pero no exhaustivas, aunque el inventario de marcadores haya aumentado considerablemente. En nuestro estudio, la clasificación que nos servirá como punto de referencia es la que ofrecen Martín Zorraquino y Portolés (1999: § 63.2 - § 63.6), por ser ésta, a nuestro modo de ver, una de las más completas y detalladas en español, además de gozar de gran difusión. Según estos autores, los MD se clasifican en cinco grupos, cada uno con sus subgrupos: (i) *Estructuradores de la información – comentadores* (*bien*, *pues bien*, etc.), *ordenadores* (*por un lado*, *por otro lado*, *en primer lugar*, *finalmente*, etc.) y *digresores* (*por cierto*, *a propósito*, etc.) –; (ii) *Conectores – aditivos* (*además*, *es más*, *aparte*, etc.), *contraargumentativos* (*sin embargo*, *pero*, *ahora bien*, etc.) y *consecutivos* (*por tanto*, *por ende*, *de ahí*, *así pues*, etc.) –; (iii) *Reformuladores – explicativos* (*es decir*, *o sea*, *esto es*, etc.), *rectificativos* (*mejor dicho*, *más bien*, etc.), *de distanciamiento* (*en cualquier caso*, *en todo caso*, *de todos modos*, etc.) y *recapitulativos* (*en suma*, *en resumen*, *en definitiva*, etc.) –; *Operadores argumentativos – operadores de refuerzo argumentativo* (*en el fondo*, *de hecho*, *la verdad*, etc.) y *de concreción* (*por ejemplo*, *en concreto*, etc.) – y (v) *Marcadores conversacionales – de modalidad epistémica* (*claro*, *desde luego*, *por lo visto*, *al parecer*, etc.), *de modalidad deóntica* (*bueno*, *bien*, *vale*, etc.), *enfocadores de la alteridad* (*mira*, *oye*, *¿sabes?*, *¿no?*, *hombre*, etc.) y *metadiscursivos conversacionales* (*ya*, *sí*, *este*, etc.).

2. Teorías pragmáticas y los MD

Los estudios de Anscombe y Ducrot (1983), desde el punto de vista de la Teoría de la Argumentación, y los de Sperber y Wilson (1986), así como los de Blakemore (1987), desde el punto de vista de la Teoría de la Relevancia, tuvieron un papel fundamental para dilucidar la significación de los MD en el discurso. De igual forma, en el ámbito hispánico, los trabajos de Portolés (1998 y 1999), Martín Zorraquino, (1998 y 1999) y Montolío Durán (1998), basándose en estas teorías semántico-pragmáticas, han aportado de forma crucial para la sistematización y mejor comprensión de estas unidades en lengua española. Así pues, la manera en que dichos autores conjugan esas teorías en el tratamiento de los MD nos permite obtener una mejor orientación con respecto al análisis que, en este estudio, nos proponemos llevar a cabo.

Hoy por hoy, las definiciones referentes a los MD, desde la perspectiva de estas dos teorías, constituyen la base conceptual en que la mayoría de los estudios dedicados a estas unidades se fundamenta. Se trata de la puesta en marcha de postulados semántico-pragmáticos que

comproban que los MD no sólo orientan argumentativamente dos o más enunciados, sino que también funcionan como guías en la interpretación de éstos, ya que limitan los contextos en que estos enunciados aparecen y facilitan la búsqueda de los supuestos relevantes y, de esa forma, disminuyen el esfuerzo de procesamiento. Veamos los siguientes ejemplos:

(A) *El jamón es de Extremadura y, **por tanto**, es rico.*

(B) *El jamón es de Extremadura y, **sin embargo**, es rico.*

En estos ejemplos, las condiciones de verdad de sus proposiciones son idénticas. No obstante, las inferencias que obtenemos de estas intervenciones son distintas, ya que de ‘*El jamón es de Extremadura y, **por tanto**, es rico*’ (A), no se concluye lo mismo que de ‘*El jamón es de Extremadura y, **sin embargo**, es rico*’ (B). En el primer caso, el marcador *por tanto* nos guía hacia la interpretación ‘*El jamón extremeño es rico, porque los jamones de esta región suelen serlo*’, mientras que en el segundo, el marcador *sin embargo* nos orienta hacia una interpretación contraria: ‘*El jamón extremeño no es rico, aunque éste lo es*’.

El enfoque semántico-pragmático de los MD pone de manifiesto el hecho de que estos elementos nos ayudan a entender y a interpretar, con mayor claridad, el acto comunicativo, ya que dichas unidades cumplen funciones muy importantes en la construcción del sentido del discurso en el que se hacen presentes de manera que, al funcionar como instrucciones de interpretación textual y argumentativa, facilitan la comprensión del mismo.

3. La enseñanza-aprendizaje de los MD

El análisis de los MD desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje es importante para las clases de EFE porque pone de manifiesto dos cuestiones elementales, a saber: (i) a la hora de enseñar los MD, los profesores deben considerar que el uso apropiado de estas partículas no depende sólo de las propiedades gramaticales; (ii) al aprender a hacer buen uso de un MD, el estudiante imprime en su discurso las orientaciones necesarias para que su interlocutor, mediante el significado de esas partículas, logre realizar las inferencias de un modo determinado, así como reflexiona sobre el propio uso y dificultades que implica el aprender una lengua y, por consiguiente, ya no se ocuparía de memorizar largas listas de unidades lingüísticas que, tradicionalmente, sólo le sirven para mantener la cohesión de sus textos escritos

En general, la mayoría de los estudiosos que realizan investigaciones de carácter didáctico sobre los MD defienden que el nivel más adecuado para introducir estas unidades es el B2, puesto que en las escalas ilustrativas para medir la competencia de los aprendices de LE, el MCER (§ 5.2.3.1.) se refiere explícitamente a dos de las principales funciones que cumplen esas partículas en el marco del discurso, a saber: la coherencia y la cohesión. Ha de tenerse presente, sin embargo, que no sería tarea compleja – es más, resultaría apropiado – introducir al aprendiz en la comprensión y manejo de los MD también en los niveles anteriores al B2 en relación con las secuencias textuales y con las funciones comunicativas. En realidad, el profesor será el que – considerando las características del grupo con que trabaja – podrá juzgar la conveniencia de introducir en el discurso hispánico ciertos marcadores muy frecuentes y de significación más sencilla como *pero*, *vale*, *mira*, etc. en

los niveles precedentes al B2, así como también la conveniencia de introducir marcadores de uso más complejo como *eso sí, con todo, en realidad, así pues, asimismo, ahora bien*, etc. en el nivel avanzado B2 o en los niveles superiores a éste.

La aplicación del uso de los MD en el campo de la enseñanza del EFE, como puede apreciarse, es obvia y necesaria, pues si el aprendiz consigue un dominio aceptable de esas unidades, así como comprenderlas y usarlas bien, no sólo conseguirá que su escrita y lectura de los diferentes géneros textuales que operan dentro de los ámbitos profesionales y académicos mejoren significativamente, sino que también ganará, sobre todo, fluidez en los discursos orales que producirá dentro de estos ámbitos. No obstante, será necesario – es más, parece ser una cuestión ineludible para el profesor de EFE – llevar a cabo la enseñanza de los marcadores siempre en el marco del discurso, empleando en la medida de lo posible muestras reales, materiales auténticos que, a menudo, suelen ser vehiculados en los contextos específicos del español (laborales, economía, negocios, académico, etc.) para que el aprendiz conozca, aprenda y analice su funcionamiento. En este sentido, resulta particularmente rentable el trabajo en el aula con los MD en relación con los géneros y secuencias textuales pertenecientes a dichos contextos.

4. Análisis de los manuales de EFE

En nuestro análisis, revisamos ocho manuales frecuentemente más utilizados por profesores y aprendices del EFE de diferentes niveles, según el MCER. Estos métodos constituyen algunos de los manuales más conocidos y utilizados del mercado para la enseñanza del EFE. La metodología de la mayoría de estos manuales⁴ tiene como base el enfoque comunicativo y uno⁵ sólo se centra en el enfoque por tareas. A continuación, presentamos los resultados más reseñables de esta investigación.

4.1 La metodología de los manuales de EFE

Tras el análisis de los métodos de EFE de que nos ocupamos aquí, consideramos que, la metodología y explotación didáctica más adecuada, o sea, el enfoque en el que un manual se debería basar para explicar adecuadamente a un estudiante los MD, es el *enfoque comunicativo*. Otro aspecto muy importante que tiene que ver con la metodología de los manuales es el de establecer el tipo de aprendizaje más eficaz para los MD, es decir, si hacerlo *deductivo*⁶ o *inductivo*⁷. Pues bien, después del análisis de estos manuales y teniendo en cuenta los enfoques en que éstos se basan, juzgamos que se puede trabajar con ambos tipos de aprendizaje, pero con una aplicación

4. Son siete los métodos que se centran en el enfoque comunicativo, a saber: *Conexión 2*: curso de español para profesionales brasileños, nivel B1; *Primer Plano 4*: ámbito profesional; *Al día*: curso superior de español para los negocios, niveles B2 y C1; *Entorno empresarial*, nivel B2; *Socios 1*: curso de español orientado al mundo del trabajo, niveles A1 y A2 y *Socios 2*: curso de español orientado al mundo del trabajo, niveles B1 y B2.

5. Se trata del manual *Acuerdos*, niveles básico e intermedio.

6. En el aprendizaje deductivo, como aproximación a la enseñanza de lenguas, se le proporciona al alumno toda una serie de reglas gramaticales para su posterior aplicación en el uso normal de la lengua. Así pues, este tipo de aprendiente realiza un proceso que va de lo general y abstracto (la regla), hasta lo concreto (la lengua).

7. En el aprendizaje de carácter inductivo se produce, de alguna manera, el proceso contrario al aprendizaje deductivo, a saber: el alumno observa el funcionamiento de la lengua y él mismo, o con una pequeña ayuda por parte del profesor, va descubriendo las reglas. Por tanto, el aprendiente realiza un proceso que va de lo concreto (los casos observados de uso de la lengua) a lo general y abstracto (las reglas que se siguen en los usos observados).

especial. Por ejemplo, en relación con las reglas y con la explicación de los marcadores en los niveles inferiores al B2, lo más productivo es que usemos el *aprendizaje deductivo* ya que estas reglas y explicaciones, por lo común, inducen al estudiante a comprender unas unidades complejas, sobre todo cuando de un nivel avanzado se trata, puesto que en el aspecto discursivo el discente de EFE muestra casi siempre una gran carencia. En cambio, cuando se trata de la aplicación de los MD a partir del B2 a través de una serie de actividades y ejercicios que conforman una unidad didáctica, algunas de estas tareas deben, a nuestro modo de ver, presentar un *aprendizaje inductivo*. Ahora bien, ha de tenerse en cuenta que el profesor EFE también puede plantearse una metodología en que el uso de los dos tipos de aprendizaje puede ser perfectamente posible, según bien los estudiantes los conozcan o bien no, pues todo depende de las necesidades de cada estudiante o bien de un grupo y de cómo el docente considere oportuno aplicar bien uno bien otro. Lo importante es que de cuando marcadores se trata, seleccionar aquellos más adecuados no sólo al nivel del estudiante sino también al tipo de aprendizaje que el profesor considere oportuno usar.

4.2 Grupos de MD introducidos en los manuales

Los manuales presentan tanto a profesores como a aprendices muy diferentes clasificaciones respecto de los MD, ora basándose en cuestiones *didácticas* como, por ejemplo, actividades o ejercicios, ora en una *perspectiva teórica* siempre centrándose en un *enfoque comunicativo* o en un *enfoque por tareas*. A continuación, presentamos los resultados más reseñables respecto del análisis de los grupos de marcadores que hemos encontrado en el *corpus*.

4.2.1 Clase de los estructuradores de la información

En los métodos que hemos analizado, las clasificaciones para este grupo de marcadores son bastante confusas, pues, por lo común, dichos manuales o bien se los presentan bajo denominaciones o funciones (*conectores* y *locuciones*) que no reflejan el verdadero valor de estas unidades, o bien se los introducen junto con otras formas no gramaticalizadas (*para empezar*, *respecto a*, etc.). Esta confusa clasificación afecta, considerablemente, a la adecuada enseñanza de estas unidades en dichos métodos y a los aprendices del EFE. En otros términos, el hecho de que los aprendices encuentren en los manuales un tratamiento donde estos marcadores son presentados juntamente con otros marcadores cuyas funciones se diferencian de las suyas, lo que los aleja de su principal papel en los textos: desarrollar, estructurar la información contenida en el discurso, influye de manera equívoca en su aprendizaje, lo que inducirá a su incorrecta utilización en los textos orales y escritos que circulan dentro de los diferentes ámbitos específicos y que, supuestamente, tendrán que comprender y producir los estudiantes del EFE.

4.2.2 La clasificación de los conectores

Al realizar el análisis de los manuales, observamos que muchos de ellos no explican de forma detallada los conectores. Sin embargo, consiguen presentar los tres tipos de conectores: *aditivos*, *contraargumentativos* y *consecutivos*, aunque, en algunos de estos métodos, no se tiene muy clara

la relación entre estos tipos así como tampoco se especifica el grupo al que pertenecen, pues, por lo general, se presentan *conectores aditivos* junto con *ordenadores*, *conectores contraargumentativos* junto con *recapituladores* o con *conectores consecutivos* o con *conectores oracionales concesivos*, como, por ejemplo, *aunque*, *a pesar de*, etc. Esta forma de presentación resulta errónea, desde el punto de vista metodológico-didáctico, pues las funciones correspondientes a los tres tipos de conectores se diferencian de las que presentan otros marcadores de naturaleza diferente, como es el caso de los *ordenadores*, *recapituladores*, etc. De ahí, el hecho de muchos aprendices de EFE no logran comprender de forma clara el uso de estas unidades, una vez que, en estos métodos, la clasificación y las explicaciones que se ofrecen se prestan a la confusión y, por ende, al error en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para el docente como para el aprendiz de EFE.

4.2.3 La clasificación de los marcadores reformuladores

Los manuales que analizamos no presentan en sus unidades didácticas explicaciones claras para el grupo de los marcadores reformuladores, es decir, no les da la importancia que merece su enseñanza cuando se trata, sobre todo, de los niveles B2 y C1. Sus pocas apariciones se circunscriben a una pequeña parte de los métodos de EFE y, por lo general, son introducidos bajo una confusa y ambigua nomenclatura (*recursos*, *locuciones*, etc.) que lleva al aprendiz a una mala comprensión de su uso. Esta forma de introducir los reformuladores les quita a los aprendices de este nivel la oportunidad de aprender a usar unos mecanismos fundamentales de estrategia discursiva e interactiva para resolver algunas dificultades discursivas que pueden surgir durante la construcción de sus textos, ya que con el uso de marcadores de reformulación el aprendiz puede explicar mejor algunos de los enunciados que, en su discurso, pudieran ser mal entendidos, así como también rectificarlos, etc., con lo que lograría construir enunciados mejor adecuados a su intención comunicativa.

4.2.4 La clasificación de los operadores argumentativos

No hemos encontrado ningún caso de *operadores de refuerzo argumentativo* en los manuales que analizamos, y apenas se presentan casos de *operadores de concreción*. Las pocas clasificaciones que hemos encontrado para este último tipo de operadores suelen ser confusas y ambiguas, pues la mayor parte de los casos presentados en los métodos, aparte de aparecer bajo denominaciones que no aclaran bien su función, como, por ejemplo, *recursos* y *marcadores de reformulación*, bien se presentan entremezclados con otros tipos de marcadores como *así pues*, *además*, etc., cuyas funciones se distinguen de las de aquéllos, bien con formas no gramaticalizadas como, por ejemplo, *como se puede ver en*, *como se dicen*, etc. que sólo dificultan aún más su aprendizaje. En concreto, la enseñanza de los *operadores de concreción* (por ejemplo, *en concreto*, *en particular*, etc.) para los aprendices del EFE contribuiría de manera significativa para que éstos logran su capacidad para desarrollar “(...) argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados” (MCER, § 4.4.1.1), puesto que la función más amplia de este tipo de operadores es la de introducir enunciados cuyos argumentos

se muestran como o bien una concreción, precisión, síntesis de lo esencial del tema sobre el que se habla o se escribe, o bien un ejemplo de algo más general que se usa en los textos para ilustrar, comprobar, corroborar los argumentos, etc.

4.2.5 La clasificación de los marcadores conversacionales

Actualmente, los MD conversacionales son el centro de las investigaciones de muchos profesores y expertos de la conversación, puesto que el análisis de estas unidades implica el entendimiento de que la conversación focaliza en sí diversas nociones de cooperación y, por ende, de interacción, lo que justifica la propia naturaleza de este acto comunicativo. Pese a eso, en el área de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, en especial del EFE, los marcadores conversacionales todavía no han recibido la debida atención, ya que apenas hay estudios de carácter teórico y didáctico respecto de la aplicación de estas unidades en las clases del EFE. Esta ausencia de atención a los MD conversacionales también se refleja en los métodos que constituyen el *corpus* de nuestra investigación, aunque dichos manuales son lo que de más actual se usa para la enseñanza de EFE en muchos países.

Ahora bien, en buena parte de los métodos donde nos encontramos a los marcadores de este grupo, por lo común, las descripciones de esas unidades así como las actividades y ejercicios en que aparecen consiguen deslindar su verdadera función pragmática, es decir, dichos marcadores suelen aparecer como partículas discursivas distintas a las que se usan en la escrita, puesto que a su valor informativo suman otro valor interactivo orientado hacia el interlocutor. Sin embargo, en general, estos marcadores reciben denominaciones que no se ajustan a su función pragmática descrita, como, por ejemplo, *recursos*, *conectores*, *expresiones*, etc., ya que expresan ambigüedad y hacen confundir a los aprendices, pues, por lo común, son las mismas denominaciones usadas para otros grupos de marcadores con funciones semántico-pragmáticas distintas a las de aquéllos o, incluso, con funciones no pragmáticas, como, por ejemplo, las conjunciones, cuyos valores gramaticales son bastante evidentes.

A tenor de lo expuesto y considerando el hecho de que los MD conversacionales son formas muy frecuentes en las conversaciones entre nativos hispanohablantes que trabajan en los diferentes ámbitos específicos de este idioma (laboral, economía, negocio, académico, etc.), proponemos que dicha clase de marcadores sea la primera que debemos introducir a nuestros aprendices del EFE de los niveles inferiores al B2. Téngase en cuenta que para un aprendiente del nivel A1 o A2 del EFE, por ejemplo, lo que primero le será útil es el desarrollo de su comprensión y expresión oral en lengua española. Sabemos a ciencia cierta que empezar la enseñanza de una LE a través de contenidos cuyo primero objetivo sea el desarrollo de la comprensión y expresión escrita de esta lengua constituye un error irrefutable.

4.3 La arbitrariedad terminológica

La mayoría de los términos adoptados por los manuales para los MD, como, por ejemplo, *conectores*, *recursos*, *locuciones*, *expresiones*, etc. representan un carácter ambiguo con respecto a la descripción de las unidades que denominan. Es decir, muchos manuales introducen estos

términos de significado impreciso para designar una serie de unidades lingüísticas cuyo valor no queda muy claro. Por ejemplo, hay manuales que utilizan el término *conector* para denominar conjunciones o locuciones conjuntivas como “según”, “porque”, “ya que”, “aunque”, etc., y, a la vez, para asignar unidades cuyo valor pragmático se ve bien reflejado en los ejemplos usados para ilustrarlas, unidades como *por un lado, además, en primer lugar, así pues, en cambio, sin embargo*, etc. Ha de tenerse presente que de todas las etiquetas que presentan carácter ambiguo que han sido observadas en los manuales analizados, el término *conector* es, probablemente, aquél que menos ambigüedad presenta, dado que se refiere a unidades que inciden en mecanismos de conexión textual, objetivo principal por lo que se presentan aclaraciones y actividades sobre los MD en gran parte de los manuales analizados.

4.4 Confusión entre marcadores de carácter pragmático y marcadores oracionales (conjunciones)

Se ha de señalar que buena parte de los manuales suelen confundir marcadores del discurso con marcadores de carácter sintáctico-proposicional, como las conjunciones, por ejemplo. Es cierto que esa confusión se manifiesta mucho más a la hora que estos manuales presentan la clase de los conectores contraargumentativos (*sin embargo, en cambio, ahora bien, no obstante, por el contrario, pero*, etc.), los cuales son introducidos juntos con formas conjuntivas como *aunque, a pesar de, si bien, mientras que*, etc. Pues bien, esta caracterización confusa y muchas veces ambigua entre marcadores semántico-pragmáticos y conectores sintáctico-proposicionales implica una dificultad a la que aprendices y docentes habrán de enfrentarse a la hora de reconocer estas unidades, ya que dicha confusión no nos deja diferenciar claramente qué unidades se pueden considerar marcadores del discurso o conjunciones. En síntesis, esta confusión podría ser, en cierta manera, resuelta si los manuales de EFE empezaran a plantear la diferencia terminológica entre conector discursivo y conector oracional, lo que supondría un problema menos para la enseñanza de los MD y, por ende, para su comprensión por parte de los aprendices.

4.5 Uso de formas no gramaticalizadas como MD

Hemos observado un tipo de equivocación que se hace muy patente en los métodos que analizamos, o sea, la inclusión de formas no gramaticalizadas como *por eso, cabe señalar que, para empezar, cabe añadir, antes que nada*, etc. en la lista de marcadores del discurso que, muchas veces, presentan su introducción acertada y conveniente con las unidades que describen. Pues bien, dichos métodos, al parecer, aún no tienen claro la definición y la función de estas unidades pragmáticas, lo que los lleva a etiquetar formas que, por tener en determinados contextos las mismas funciones de los MD o funciones similares, todavía no se presentan gramaticalizadas. Así, este tipo de equivocación sólo hace confundir aún más a los aprendices del EFE que se quejan porque no consiguen diferenciarlos de otras piezas lingüísticas y, por ende, no los entienden, lo que implicará un mal uso de dichas unidades por parte de estos estudiantes.

4.6 El tratamiento de la movilidad distribucional de los MD

Entre los ocho manuales analizados, sólo uno⁸ trata de la *movilidad distribucional* (o *sintáctica*) de los MD, es decir, su posición inicial, intermedia y final en los enunciados. La movilidad distribucional (o sintáctica) de los MD constituye, a nuestro modo de ver, un aspecto muy importante que identifica a estas unidades y los diferencia de las conjunciones, lo que, ciertamente, facilitaría al aprendiente de EFE el mejor reconocimiento y aprendizaje de estos elementos, así como su diferenciación respecto a las conjunciones u otras clases de palabras. En especial, la movilidad sintáctica es uno de los aspectos que mejor distingue a las conjunciones de los adverbios marcadores, puesto que éstos últimos se caracterizan por gozar de mayor posición sintáctica (inicial, media y final) mientras que aquéllas suelen situarse en posición inicial.

4.7 El uso de los MD en relación con los géneros textuales

La relación que se establece entre los MD y ciertos géneros textuales es un aspecto muy interesante que debería recibir mayor atención por los manuales del EFE y, por ende, en las clases donde este idioma es enseñado. Con todo, ninguno de los manuales analizados ofrece cualquier notación o aclaración respecto a este aspecto. Además, en dichos manuales no suelen aparecer referencias explícitas al papel que desempeñan los marcadores a la hora de elaborar un texto, sea del género que sea, lo que, a nuestro modo de ver, va en contra a las propuestas metodológicas de estos tipos de manuales, pues en sus presentaciones suelen aparecer referencias explícitas a la enseñanza de mecanismos que ayudan al aprendiz a desarrollar sus destrezas oral y escrita referentes a géneros textuales que circulan dentro del ámbito laboral, de los negocios, académico, económico, etc. Ahora bien, para que los aprendices alcancen tales destrezas será necesario que ellos dominen el uso de los MD que son particulares a estos diversos géneros textuales. Por lo tanto, la enseñanza de los géneros textuales del español sólo será completa para un aprendiente de este idioma, si también se le enseña qué marcadores suelen formar parte de la estructura de estos géneros, así como de qué manera se deben usarlos.

5. Consideraciones finales

Con este estudio, creemos que hemos cumplido con el objetivo más general que en esta investigación hemos propuesto: el de comprobar cómo los manuales de EFE de los diferentes niveles usados actualmente están introduciendo los MD en sus unidades didácticas, ya que hemos pretendido contestar a las siguientes preguntas que planteamos en la introducción de este estudio: (1) ¿Qué grupos de MD son introducidos en los manuales de ELE del nivel B2? y (2) ¿Cómo son introducidos? Las respuestas a estas preguntas, como hemos visto, han sido diversas y reveladoras de algunos problemas no

8. Se trata del manual *Destino Erasmus 2*, (p. 121).

sólo de carácter teórico sino también de carácter didáctico-metodológico relacionados con la introducción de estas unidades en dichos manuales. Por tanto, debemos poner de manifiesto que el profesor del EFE que pretenda enseñar los MD en sus clases utilizando los métodos de EFE se enfrentará a numerosas y diversas explicaciones centradas en las más diferentes perspectivas, metodologías, enfoques que harán aún si cabe más compleja su labor en el aula; hecho que se debe a una serie de problemas que nos encontramos en estos manuales, a saber:

- (1) evidente *arbitrariedad terminológica* que refleja una falta de consenso entre los autores respecto de la nomenclatura más adecuada para los MD;
- (2) la *ambigüedad* de términos que confunde todavía más el aprendizaje de estas unidades por parte de los aprendices;
- (3) la *confusión* entre estas unidades pragmáticas y otros elementos de carácter gramatical (conjunciones);
- (4) ausencia del tratamiento de su *movilidad sintáctica o distribucional*;
- (5) no consideración acerca de su uso en relación con los *géneros textuales*;
- (6) uso equivocado de *formas no gramaticalizadas* como MD.

Desde luego, queremos dejar constancia que, al plantearnos esta investigación, no es nuestra intención echar por tierra la labor que autores y los manuales, como los que analizamos aquí, están llevando a cabo en el área de la enseñanza del EFE. Todo lo contrario. La verdad es que en la mayoría de los métodos de EFE actuales ya encontramos descripciones de los MD basadas en el enfoque comunicativo y en el uso real del español. Así, teniendo en cuenta el hecho de que la enseñanza de una LE no puede quedarse al margen de las nuevas corrientes lingüísticas así como de los resultados de investigaciones de carácter pragmático que recientemente se están realizando respecto de los MD, todo ello nos parece un logro muy importante para la enseñanza-aprendizaje de estas unidades. Sin embargo, cuando describimos aquí los problemas más reseñables relacionados con la introducción de los MD en los manuales de EFE, lo que pretendemos con estas reflexiones es, únicamente, dejar patente lo engorroso que entraña la enseñanza-aprendizaje de todo lo relativo a estas unidades del discurso; lo que se debe al hecho de que todavía no disponemos de una sistematización – debido a la heterogeneidad en las clasificaciones, definiciones y delimitación de unidades y funciones – del estudio de estas partículas que facilite al profesor enfrentarse a todas aquellas cuestiones que actualmente dificultan su enseñanza-aprendizaje, pero que son fundamentales si lo que deseamos es que nuestros alumnos adquieran una adecuada competencia comunicativa en español. En definitiva, pensamos que el tema que desarrollamos en esta investigación será relevante no sólo para el estudio de los MD dentro de la enseñanza-aprendizaje del EFE, sino también para concienciar a los profesores de la importancia de esas unidades en sus clases, puesto que, ciertamente, tales elementos participan en la construcción del sentido de los diferentes géneros discursivos que se utilizan en contextos específicos de enseñanza del español así

como contribuyen para el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices. Por ello, aprender a usar los MD es de extrema importancia para poder comunicarse con éxito en una LE. Es más, se puede afirmar que el empleo adecuado de esos elementos por los aprendices de una lengua segunda, en la producción de sus discursos orales y escritos, puede indicar que ellos ya poseen un mayor dominio de la LE. Es la prueba de que el aprendiz ha salido de los dominios estrictamente gramaticales de la LE y ya se está valiendo del dominio pragmático y, por consiguiente, alcanzando una competencia comunicativa plena. Esto es que lo suscribe Martín Zorraquino (1998, p. 55) al sostener que “[...] si se quiere adquirir una competencia plena de la segunda lengua, entonces el estudio de los marcadores discursivos es absolutamente necesario”.

Bibliografía

- ANSCOMBRE, J.C. y O. DUCROT, 1983, *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles: Mardaga.
- BLAKMORE, Diane, 1987, *Semantic constraints on relevance*, Oxford: Blackwell.
- BRIZ, Antonio, 1993a, “Los conectores pragmáticos en el español coloquial (I): su papel argumentativo”, *Contextos*, XI, 21/22, pp. 145-188.
- _____, 1993b, “Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial (II): su función metadiscursiva”, *Español Actual*, 59, pp. 39-56.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L., 1991, *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*, Málaga: Ágora.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C., 1987, *Enlaces extraoracionales*, Sevilla: Alfar.
- HALLIDAY, M. A. K., 1986, *El lenguaje como semiótica social*, México: FCE.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M^a Antonia, 1998, “Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas)”, en *VII Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, (Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, G.I.L.A.), Universidad de Granada, pp. 51-79,
- ____ y J. PORTOLÉS LÁZARO, 1999, “Los marcadores del discurso”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, 3, pp. 4051-4213.
- MCER: CVC, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya, [en línea] <<http://cvc.cervantes.es/abref/marco>>
- MONTOLÍO DURÁN, E., 2001, *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.
- PONS BORDERÍA, S., 1998, *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*, Valencia: Universitat de València.
- PORTOLÉS, J., 1998, *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- _____, 1999, “Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE”, en *Carabela*, 46, pp. 63-74.
- SCHIFFRIN, Deborah, 1986, *Discourse markers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SPERBER, D. y D. WILSON, 1986, *La relevancia*, Madrid: Visor Dis. S. A.
- VV.AA., 2008, *Destino Erasmus 2 (Libro del Alumno)*, Madrid: SGEL.

- VV.AA., 2008, *Socios 1*: Libro del alumno (A1-A2), Barcelona: Difusión.
- VV.AA., 2008, *Socios 1*: Cuaderno de ejercicios (A1-A2), Barcelona: Difusión.
- VV.AA., 2008, *Socios 2*: Libro del alumno (B1), Barcelona: Difusión.
- VV.AA., 2008, *Socios 2*: Cuaderno de ejercicios (B1), Barcelona: Difusión.
- VV.AA., 2006, *Acuerdos* (niveles A1-A2 y B1), Barcelona: Difusión.
- VV.AA., 2007, *Conexión 2* (nivel B1), Brasil/España: Martins Fontes/EnClave ELE
- VV.AA., 2008, *Al día* (niveles B2-C1), Madrid: SGEL.
- VV.AA., 2003, *Primer Plano 4* (nivel superior), Madrid: EDELSA.
- VV.AA., 2008, *Entorno empresarial* (nivel B2), Madrid: EDELSA.

El tratamiento de los contenidos pragmáticos en el aula de E/LE: reflexión o intuición

**Cristina Corral Esteves
Xemma Fernández López
Instituto Cervantes de Porto Alegre**

Resumen

En muchos casos el tratamiento de los contenidos pragmáticos en el aula de E/LE no es el resultado de una planificación consciente por parte del profesor, sino más bien de su intuición. En este artículo defenderemos la necesidad de reflexionar sobre el aspecto pragmático a la hora de programar nuestras clases si queremos formar alumnos capaces de desenvolverse en situaciones comunicativas reales con éxito. El punto de partida serán algunas peticiones reales pragmáticamente inadecuadas obtenidas en el aula que nos servirán como excusa para hacer una rápida revisión de algunas teorías pragmáticas aplicadas a la cortesía.

Palabras clave: pragmática, cortesía, relevancia.

Abstract

In many occasions, the way we introduce the pragmatic contents in the Spanish language teaching classroom is not the result of a conscious planification coming from the teacher, but of his/her intuition. In this article, we are going to defend the need of considering pragmatic aspects when we plan our lessons if we want to train students to be able to manage successfully in real communicative situations. The starting point will be some pragmatically inappropriate real requests obtained from our students in the classroom which will help us to do a quick check up of some pragmatic theories applied to politeness.

Key words: Pragmatics, politeness, relevance.

Imagina que estás en esta situación, ¿qué dirías?

- Estás de pie en el autobús y un señor mayor te está pisando.

Este es un tipo de ejercicio que podemos encontrar en muchos manuales de enseñanza de español como lengua extranjera para estudiantes de un nivel B1. Algunas de las respuestas recogidas a la hora de ponerlo en práctica en nuestras primeras clases como profesoras de español fueron las siguientes:

- (1) ¡Hombre, por favor! Deja de pisarme.
- (2) Me está usted pisando.
- (3) ¿Puede levantar su pie del mío, por favor?
- (4) ¡Señor! Me está pisando.
- (5) ¿Podría dejar de pisarme?

Estos son solo algunos ejemplos, pero casi todas las respuestas iban en la misma línea, es decir, muy pocas se adecuaban a la situación comunicativa planteada. Tras el jarro de agua fría que esto significa y tras algunas dudas sobre si habíamos elegido bien nuestro futuro profesional, comenzamos a plantearnos qué es lo que había pasado, por qué nuestros alumnos construían este tipo de enunciados a los que nada se les podía reprochar gramaticalmente hablando (al menos en el sentido más extendido del término) pero que en ningún caso, de emitirse en una situación real, responderían a las expectativas de los interlocutores.

¿Qué es lo que se le pasaría a este hombre de edad avanzada por la cabeza si una persona joven en un autobús público le hiciera una petición de esta forma? ¹ Con cualquiera de ellas el primer pensamiento estaría dedicado a) a lo fuera de lugar de las palabras elegidas, b) a la mala educación del hablante; aunque cada enunciado tendría sus particularidades:

- (1) ¿Por qué comienza el diálogo con una llamada de atención que indica fastidio y enojo cuando no soy consciente de mi acción? ¿Por qué me tutea cuando las normas sociales marcan el uso de *usted* al dirigirse a una persona desconocida de edad avanzada? Además, ¿por qué usa un imperativo?, ¿es una orden?
- (2) ¿Por qué me informa de un hecho que se lleva a cabo sin conocimiento y no utiliza ningún elemento atenuante para comunicármelo?
- (3) ¿Por qué utiliza la ironía en este momento cuando parece que no es el apropiado para ella?
- (4) ¿Por qué informa de un hecho negativo y en vez de atenuarlo de alguna forma para restarle importancia, lo introduce con una exclamación tan poco adecuada?
- (5) ¿Por qué pregunta esto? Claro que puedo dejar de hacerlo pero la verdad es que no me había dado cuenta, no necesitaba ser tan directo y usar un tono tan provocador.

Los alumnos tenían una competencia suficiente para construir enunciados gramaticalmente correctos, que incluso podrían ser eficaces, al conseguir el efecto deseado, es decir, que nuestro interlocutor dejara de pisarnos; el problema en este punto es que no habríamos logrado nuestro objetivo de la forma deseada; en resumen, no habríamos sido corteses, uno de los elementos fundamentales

1. La comunicación no verbal sería de gran importancia, aunque por razones obvias no la tenemos en cuenta en este momento.

a la hora de vivir en sociedad. Por otro lado, tendríamos efectos colaterales como, por ejemplo, la inseguridad que dominaría las emisiones futuras de nuestro estudiante o los estereotipos negativos que se formarían en los oyentes sobre los “extranjeros”. En ningún caso se habría conseguido construir un mensaje adecuado al interlocutor y a sus características particulares.

El camino para conseguir que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el alumno lograra adquirir las estrategias necesarias para desenvolverse con éxito en este tipo de situaciones pasaba entonces por la reflexión sobre qué había fallado y sobre la forma de conseguir llevar al aula esos contenidos.

En el presente artículo nos acercaremos a estos puntos aunque mucho queda por hacer a nivel teórico y práctico. Nos parece fundamental que el profesor reflexione sobre estas cuestiones antes de programar sus clases. Analizaremos para ello algunos elementos básicos de la pragmática, disciplina que se ocupa de estos temas y reflexionaremos, a partir de los ejemplos presentados al inicio, sobre la necesidad de tenerla en cuenta siempre a la hora de plantear contenidos y seleccionar o crear actividades.

Nacimiento de la Pragmática

La preocupación fundamental a la hora de la enseñanza de lenguas hasta hace algunos años pasaba por que el aprendiz conociera la gramática de la lengua, es decir, la fonética-fonología, la morfología, sintaxis y semántica siguiendo un modelo estructuralista en el que la lengua era considerada un sistema de signos en el que todo encajaba. A partir de los años 60 comienza a ponerse en tela de juicio la efectividad del estructuralismo iniciado por Saussure y es en ese momento donde comienza a desarrollarse.

El término aparece por primera vez en 1938 en la obra de Morris. Este autor en su *teoría de los signos* o semiótica distingue tres disciplinas: la sintaxis, la semántica y la pragmática. Todas ellas estudiarían las relaciones entre diferentes elementos: relación entre un signo y otro, entre los signos y los objetos que representan y, por último, en la parte que nos interesa, entre los signos y sus intérpretes, es decir, la lengua en uso que incluiría elementos más allá de la lingüística como la psicología o la sociología. Tendrían que pasar algunos años para que esta primera definición tuviera consecuencias. En la década de los 60, con la crisis del estructuralismo y en el marco de la gramática generativa, surge una *semántica generativa* representada por autores como Fillmore, Lakoff o Ross quienes intentan explicar desde la gramática los problemas de significado presentados por Austin, Grice, Searle y Strawson. Se considera que el “nacimiento” de la pragmática se produce con la obra de Austin de 1962 *How to do things with words?*. El ataque directo a la semántica generativa por parte del precursor del generativismo, Chomsky, basado en la imposibilidad de estudiar estos fenómenos de una forma rigurosa desde la gramática, provoca que pasen a formar parte de esta nueva disciplina que se desarrolla con fuerza desde ese momento. A partir de entonces han sido muy numerosos los intentos de delimitar sus fronteras dentro de un marco teórico que intente explicar todos los conflictos creados en el uso de la lengua². Una de las mayores aportaciones posteriores será la de Sperber y Wilson y su *Teoría de la Relevancia* (a partir de ahora TR), así como las de Leech y Levinson.

Frente a la idea de la pragmática como un módulo más de la gramática equiparable a la sintaxis o la semántica, en la actualidad la tendencia, sobre todo en el marco de la enseñanza de lenguas,

2. Cfr. Pons (2005) para ver un resumen de algunas de las posturas más extendidas en la actual bibliografía.

es considerarla como una perspectiva, es decir, cualquier elemento puede contener información pragmática (una determinada entonación, el orden de las palabras, el uso de sufijos, ...)

Qué es comunicar

La gramática³ no permite explicar muchos fenómenos presentes en la comunicación. El sistema tradicional en el que existe un emisor que emite un mensaje dirigido a un receptor con un código a través de un canal determinado provocando un proceso de codificación y posterior descodificación, parece insuficiente para comprender un intercambio como el siguiente (emitido por un hombre a su esposa):

- (6) - ¿Vamos al cine?
- Tengo que trabajar.

En (6) tenemos una pregunta total, de la que esperamos un *sí* o un *no* pero en su lugar nos encontramos un enunciado *Tengo que trabajar* que en principio transmite una información que no parece responder a nuestras expectativas, es decir, no hemos preguntado qué tiene que hacer esa persona sino si quiere o no ir al cine con nosotros. Hay entonces una diferencia entre lo codificado y lo transmitido.

Esta idea se desarrolla con Benveniste para quien el discurso tiene un carácter de acontecimiento, lo que él llama la “instancia del discurso” con lo que designa los actos concretos y siempre únicos por los que la lengua se actualiza en hablas y que sólo se comprende como un sentido, como una intención del discurso. Estas apreciaciones de Benveniste serán consideradas por Grice posteriormente al llevar a cabo la distinción entre “significado del enunciado”, “significado de la enunciación” y “significado del hablante”.

Cuando comunicamos debemos tener en cuenta la selección de la lengua que hacemos según el contexto y los interlocutores y esto es lo que debemos transmitir a los aprendices de una lengua extranjera. Retomemos el ejemplo (1). Si este enunciado fuera producido por un nativo de español, el oyente pensaría que es simplemente un maleducado y, menos en raras excepciones, el hablante sabría que ha provocado este efecto, es decir, hay una intencionalidad como veremos. Sin embargo, en el caso de un aprendiz a quien no se le haya dotado de estrategias pragmáticas no será consciente de lo que ha sucedido y no podrá comprender el porqué de determinadas miradas o respuestas poco amables, es decir, no verá la diferencia entre lo dicho y lo realmente expresado.

¿Cómo podemos enseñar a nuestros alumnos a comportarse en todas las situaciones, en todos los contextos, con todas las personas que pueden aparecer en su vida? En definitiva, ¿cómo podemos enseñarles a *comunicarse* en la lengua meta? Parece una tarea inabarcable planteada de esta forma, pero quizá la respuesta esté en analizar “qué factores determinan sistemáticamente el modo en que funcionan nuestros intercambios comunicativos” (Escandell, 2004:182).

Como vimos, la existencia de un emisor, un receptor, un mensaje, un código y un

3. Usamos aquí el término entendido como una disciplina formada por distintos módulos y en los que, en principio, no se considera para su estudio su uso por situarlo fuera del campo propio de la Lingüística. Nosotros nos acercamos más a concepciones más abiertas como la de Fuentes Rodríguez (2000: 40): “Una Gramática contextual en el sentido más amplio [...] estudiará los condicionantes externos que exige la emisión de un segmento lingüístico, características que estarían en su matriz de rasgos contextuales y que tienen que ser descritas, igual que sus restricciones combinatorias y su función sintáctica”.

canal no es suficiente para que exista comunicación. Aquí aparece uno de los elementos fundamentales de la pragmática: la intención. Esta debe ser entendida por el oyente para conseguir el éxito comunicativo y evitar los malentendidos.

Pero, ¿cómo podemos llegar a conocer la intención del hablante? Para ello necesitaremos tener en cuenta los elementos lingüísticos seleccionados junto a nuestro conocimiento del mundo, al comportamiento observable (que incluye, por ejemplo, el lenguaje no verbal), y a las expectativas creadas. Atender al conjunto de estos elementos nos permitirá llevar a cabo inferencias, es decir, llevar a cabo un razonamiento que nos permitirá deducir informaciones a partir de otras ya existentes. Retomenos el ejemplo (6). El hablante hace una invitación en forma de pregunta a una persona cercana de su entorno. Si el oyente contesta de la forma que lo hace en vez de contestar simplemente *sí* o *no* debemos preguntarnos el porqué y es en este punto donde se desarrolla un proceso inferencial. Al responder a una invitación de una forma indirecta como *Tengo que trabajar* y no con un simple *no* como parecería lo esperable hemos conseguido, además, transmitir una negación de forma mucho más cortés, al dar una razón de peso y, por otro lado, mostrar una cualidad valorada en nuestra sociedad: la dedicación al trabajo, sinónimo de responsabilidad.

La idea de los actos de habla desarrollada en principio por Austin en 1962 va a tratar de diferenciar las intenciones y a analizar los medios lingüísticos usados para expresarlas. De esta forma encontraremos *actos locutivos*, es decir, aquellos que llevamos a cabo al hablar; *actos ilocutivos*, o actos intencionales que superan la literalidad, por qué decimos algo; y *actos perlocutivos*, que persiguen conseguir un efecto en el oyente, los decimos para algo. Si al llegar a clase lo primero que decimos es:

(7) ¡Hola, buenos días! ¿Cómo estáis?

¿Qué actos de habla hemos producido? Las diferentes actividades *fonéticas*, *sintácticas* y *semánticas* constituirían el acto locutivo; el ilocutivo sería el *saludar* y el perlocutivo el *agradar* a nuestros alumnos, el crear un clima ameno y relajado. La pragmática se centra en el estudio de los segundos, es decir, de los actos ilocutivos. Para Searle y Vanderbeken 1985 estos están compuestos por el contenido proposicional y la fuerza ilocutiva y son cinco los tipos de actos que persiguen intenciones diferentes:

- (a) Asertivos: representan un estado de cosas como real (*informar, describir, creer,...*).
- (b) Compromisivos: comprometen al hablante con una acción futura (*prometer, jurar,...*).
- (c) Directivos: comprometen al oyente con una acción futura (*invitar, ordenar,...*).
- (d) Declarativos: crean una situación nueva (*declarar, bautizar,...*).
- (e) Expresivos: manifiestan sentimientos y actitudes del hablante (*felicitar, agradecer,...*).

La relación entre forma lingüística y significado no es única ni exclusiva, de ahí que se hable de actos de habla indirectos⁴. Usaremos, por ejemplo, una pregunta tradicionalmente

4. No son considerados en esta teoría los actos perlocutivos.

considerada como una forma de conseguir información (acto *locutivo*) para hacer una petición (acto *ilocutivo*). Esto es lo que nos encontramos en (6) según Searle.

Frente a la teoría de los actos de habla, la TR desarrollada por Sperber y Wilson no reconoce la noción de actos de habla indirectos, como veremos más adelante, sino simplemente un principio de relevancia.

Junto a la idea de intencionalidad, otro elemento fundamental a tener en cuenta, y que nos remite directamente al conflicto provocado por los enunciados recogidos al inicio de este artículo, es el de la distancia social entre los interlocutores y la gestión de la misma. Esto es lo que conocemos por cortesía.

La cortesía

¿Es universal la cortesía? Sí, en todas las culturas existe, lo que varía son los rasgos que la constituyen. A pesar de que en los primeros estudios pragmáticos se defendía una visión universal, el desarrollo de los estudios interculturales ha demostrado que no es así. Debemos aprender lo que es cortés o no en cada cultura e interiorizarlo. Escandell (1998a) presenta un ejemplo que nos parece interesante reproducir aquí. Ante una pregunta como *¿Puedes pasarme la sal?*, un hablante de español inmediatamente cogerá el salero y se lo pasará a la persona que ha emitido el enunciado. ¿Qué sucedería en cambio en Tailandia o en Polonia? En el primer país, el oyente se sentiría ofendido al considerar que se está poniendo en duda su capacidad para hacer algo; en el segundo, la reacción sería diferente, simplemente los comensales pensarían que no somos muy avisados, ya que es evidente que es una acción muy fácil de desarrollar y que son capaces de llevarla a cabo, es decir, no es un gran reto el que les estamos proponiendo. Por lo tanto, en el primer caso seríamos corteses, en el segundo descorteses y en el tercero crearíamos un desconcierto absoluto (imaginemos que alguien nos preguntase en esta situación: *¿Es capaz de pasarme la sal?*).

Retomando el ejemplo (6), sabemos que en España cuando alguien nos invita a algo no podemos simplemente rechazar el ofrecimiento sino que debemos dar alguna razón importante para ello, si no seremos considerados descorteses. En (6), como mencionamos, los interlocutores tienen una estrecha relación, por lo que no se han utilizado elementos introductorios que mitiguen la negativa, al no considerarse necesario, pero sí el dar un motivo importante para la misma. Esto no es algo que se dé en todas las culturas. En muchos países no será necesario presentar una información tan detallada del motivo del rechazo, incluso dar demasiadas explicaciones puede resultar extraño al demostrar un interés desmedido.

En este punto y siguiendo a Escandell (1998c) vamos a considerar la cortesía no como un conjunto de normas sociales sino como un conjunto de estrategias conversacionales gracias a las cuales lograremos evitar o mitigar conflictos entre los objetivos del hablante y del oyente. Su papel fundamental es ser una estrategia al servicio de las relaciones sociales. Hablaremos de intercambio *interaccional* cuando lo que importa es mantener esas relaciones sociales y de intercambio *transaccional* cuando lo que prima es la transmisión eficaz de información (una llamada de auxilio, instrucciones para manejar un aparato eléctrico,...) aunque ambos tipos no constituyan categorías cerradas. Veamos el ejemplo (8):

(8)a. Me temo que su marido no se encuentre muy bien...Realmente, su situación puede calificarse de bastante grave...Con su avanzada edad, y dado su deteriorado estado físico, se requeriría casi un milagro para que lograrse superar la crisis...Debemos estar preparados para un desenlace fatal, que puede ser inminente....

b. Su marido ha muerto.

En ambos enunciados la información transmitida es la misma. Para comprender lo que pasa debemos partir de Grice y su Principio de Cooperación (a partir de ahora PC), es decir, “haga usted una contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga” y las cuatro máximas que lo acompañan: cantidad, cualidad, relación y modo. Grice menciona la existencia de otras máximas como la de cortesía que aparecen en los intercambios lingüísticos. El PC puede verse violado por lo cual deberemos desarrollar un proceso referencial que nos ayude a recuperar la intención de lo expresado, es decir, en el caso de (6) el hecho de no tener un *sí* o un *no* como respuesta nos encamina a un proceso inferencial que nos ayude a alcanzar la intención del hablante. Esta idea es la que encontramos también en los actos de habla indirectos propuestos por Searle. El deseo de ser corteses puede ser una de las causas que nos lleve a buscar formas de comunicación indirecta.

La que más se ajustaría al PC de Grice sería (8b) y sería totalmente eficaz informativamente hablando. Por otro lado, (8a) atentaría contra las máximas de cantidad (“Haga que su contribución sea todo lo informativa que el intercambio requiera”), calidad (“No diga lo que crea que es falso”), manera (“Sea usted claro”). La cortesía entonces será un principio regulador superior que permitirá la trasgresión de las máximas. Vamos a transmitir una noticia negativa que va a producir gran dolor al oyente, por lo que partimos del supuesto de que debe mitigarse su efecto.

Leech (1983) propone un principio de cortesía desarrollado también a través de unas máximas, que complementan la teoría de Grice. Para este autor, en su forma positiva, la cortesía tiende a maximizar los comportamientos corteses y en su forma negativa pretende minimizar la expresión de comportamientos descorteses. La segunda será la necesaria para mantener las buenas relaciones. Divide en cuatro las acciones de habla en relación a la distancia social y la intención:

- a) Competitivas: entran en conflicto con la cortesía (i.e. *ordenar; pedir*) al suponer un coste por parte del oyente y, por lo tanto, requieren una cortesía negativa.
- b) Sociales: apoyan la cortesía (i.e. *agradecer; felicitar; invitar*) y conllevan un beneficio para el oyente y un coste para el hablante que utiliza la cortesía positiva.
- c) En colaboración: son indiferentes a la cortesía (i.e. *informar; anunciar*) no hay desequilibrio entre beneficios y costes para los interlocutores.
- d) Actos conflictivos: chocan directamente contra la buena relación entre hablante y oyente acrecentando la distancia social y/o destruyendo las relaciones (i.e. *amenazar; acusar*)

Cuanto mayor es el coste para el oyente, mayor es la descortesía intrínseca; y cuanto mayor el beneficio mayor la cortesía intrínseca. Los actos más corteses son los que recurren a formas indirectas de expresión para mitigar esa descortesía.

En otro de los manuales de uso frecuente entre los profesores de español aparece una escala de formas de realizar una petición de más a menos formal. La parte baja de la tabla, que reflejaría la menos cortés, viene representada por un enunciado del tipo: *Abre la ventana* mientras que la alta estaría ocupada por *¿Podrías abrir la ventana?* (veremos más adelante como esto presentado de forma simplificada y generalizada a los alumnos puede presentar graves problemas). La diferencia entre ambas viene dada por el hecho de que la segunda parece que deja abierta la puerta a una posible elección por parte del hablante mientras que la primera parece imponer una obligación, lo que es menos cortés.

Por otro lado, dos conceptos fundamentales se ven implicados cuando hablamos de cortesía, el de *territorio* y el de *imagen*, desarrollado por Brown y Levinson a partir de las propuestas de Goffman y que cubre un aspecto ausente en la teoría de Grice: la interpersonalidad. La idea de territorio se refiere al hecho de la existencia de una distancia de “seguridad” individual al igual que existe en relación a la sociedad. En España sería impensable que alguien que acabamos de conocer nos preguntara en una fiesta cuánto ganamos, nos pondría en una situación incómoda, lo que no significa que en otras sociedades esto sea perfectamente normal. Por otro lado, está el supuesto compartido para la cooperación según el cual debemos salvaguardar nuestra imagen y una manera de hacerlo es no amenazar o dañar la de los demás. Distingue entre la *imagen positiva* que nos permite ser aceptados socialmente; y la *imagen negativa* que nos lleva a no inmiscuirnos en la vida privada de los demás, aunque aquí el concepto de “privacidad” dependerá de la sociedad. Esto explica por qué una pregunta como *¿Qué tal el fin de semana?* llevará en algunas sociedades a detallar un proyecto completo de actividades mientras que en otras la respuesta será un simple *Muy bien, gracias*, siendo ambas totalmente corteses en sus respectivas sociedades teniendo en cuentas los valores predominantes.

Brown y Levinson hablan de acciones que ponen en riesgo la imagen pública, estas son las llamadas *acciones que amenazan la imagen pública* (AAIP). Usaremos la cortesía para suavizar estas. El nivel necesario de esta cortesía vendrá dado por tres factores :

- (a) *poder relativo*: la jerarquía, de carácter vertical, que tiene que ver con las estructuras sociales de cada sociedad. Nuestra relación será diferente con nuestro jefe, con nuestros padres, con nuestros compañeros de clase, con un señor desconocido en la calle,...y todo esto tendrá un reflejo en nuestra forma de comunicarnos.
- (b) *distancia social*: de carácter horizontal, la familiaridad y el contacto entre los interlocutores entendidos como el conocimiento previo de la persona a la que nos dirigimos. Nuestra idea de *madre*, por ejemplo, está asociada a un ser cercano y generalmente el uso del *tú* marcará nuestras relaciones; pero seguro que no nos es del todo extraño en España el uso en generaciones anteriores de *usted*, lo que refleja un cambio muy importante en nuestra sociedad.
- (c) *grado de imposición*: el grado de un determinado acto en relación a la imagen pública.

Con todo, las posibilidades de estrategias son cinco:

- (a) Abierta y directa: no ocultamos nuestra intención (*Haz la cena*)
- (b) Abierta e indirecta, con cortesía positiva: no ocultamos nuestra intención pero intentamos minimizar el posible daño a la imagen pública (*Tenemos que hacer la cena*).
- (c) Abierta e indirecta, con cortesía negativa: expresamos que el acto no busca limitar la libertad de acción del oyente, pedimos excusas por las molestias causadas y nos distanciamos de la responsabilidad de haber hecho la petición. Este es el caso prototípico de la cortesía que suele ir acompañado de unas estructuras lingüísticas más o menos convencionalizadas, y las más frecuentes son las que se producen de forma indirecta (*¿Podría pasarme el agua, por favor?*)
- (d) Encubierta: ocultamos nuestra intención. Deja al oyente que interprete de la forma que considere oportuna, así si la encuentra amenazadora siempre podrá decir que no se ha entendido bien su planteamiento (*El informe tiene que ser entregado hoy sin falta*).
- (e) Evitar la AAIP.

Frente al planteamiento de Leech o Brown y Levinson que parte de los postulados de Grice y su PC para la cortesía, la TR no la tiene en cuenta en un inicio, al considerar que excede el ámbito de estudio y se extiende a otras áreas como la psicología o la antropología. Sin embargo, posteriormente, otros autores adscritos a esta teoría han visto la posibilidad de introducirla en este marco teórico como veremos a continuación.

El enfoque social/cognitivo

Al igual que en otras áreas de estudio, en pragmática se presenta la dicotomía enfoque social / cognitivo. En el primero de ellos, el lenguaje es visto como el producto de nuestro ser en sociedad, es algo que aprendemos y el área que nos ocupa entonces se manifestará como una serie de estrategias que nos permitirá llevar a cabo determinadas funciones. Esto es lo que nos encontramos, en definitiva, en la mayoría de los manuales actuales: cómo hacer una petición, cómo expresar un deseo, cómo saludar...aunque generalmente se ve reducido a una presentación de estructuras gramaticales cuyo uso se muestra de forma muy generalizada. A la hora de presentar estas habilidades, que podemos calificar de “conversacionales”, se suelen utilizar dos métodos en los que seguro nos vemos reconocidos: indirecto y directo. El primero es el que suele ser más utilizado y consiste en dar al alumno ejercicios de práctica conversacional como los *role plays* o los de vacío de información. El problema en estos casos es que son situaciones prototípicas donde hay un intercambio de información pero no del tipo de los que se producen en la vida real, ya que se deja de lado el hecho de que hablamos para mantener relaciones sociales. Son intercambios transaccionales y no interaccionales. Por otro lado, no existe ningún

tipo de *input* sobre el aspecto sociolingüístico de las situaciones comunicativas, simplemente son patrones modelo generalizados. Cuando vamos a comprar a una tienda en España tratamos de *usted* al dependiente pero si estamos en una tienda alternativa de un barrio céntrico de la capital no será apropiado en absoluto este tratamiento.

Algunos pensarán que esto no es demasiado importante, que ya lo aprenderán cuando vayan al país y lo vean o que el sentido común ayudará a discernir en este tipo de asuntos. Puede que tengan razón pero creemos que cuanto menos se deje a la suerte y más se puedan trabajar estos aspectos en el aula formaremos a hablantes más preparados.

El segundo método utilizado y el que nos parece más interesante desde nuestra experiencia es el de presentar de forma directa y explícita este tipo de *input*, los mecanismos conversacionales necesarios para que exista una comunicación fluida. Esta reflexión podrá concluir con que estos son los mismos que en su lengua materna pero descubriremos que en numerosas ocasiones no es así. Por ejemplo, las estrategias conversacionales de secuencias de apertura y de cierre, de cambio de tema conversacional o de interrupción variarán mucho en las distintas culturas.

Por otro lado, desde un enfoque cognitivo se nos propone el lenguaje como una facultad del hombre regida por nuestro cerebro. Así construimos en el mismo una representación de la realidad a la que acudimos cuando queremos interactuar en una situación determinada, son *representaciones internas*, “proposiciones en las que el individuo recoge su visión del mundo, de los demás individuos y de sus propias creencias” (Escandell, 2004: 184). Si estas representaciones son compartidas por el resto de la comunidad pasan a formar parte de las normas sociales. Conocer una lengua será también interiorizar estas representaciones que tienen que ver con el uso de la lengua.

El *Marco Común Europeo de Referencia*, documento publicado por el Consejo de Europa en 2001 y que nace con la intención de reflexionar sobre los objetivos y metodología de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, así como ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, en su apartado 2.1.2. nos dice que

“las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso intencionado de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) *sobre la base de guiones o escenarios de intercambios lingüísticos*. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades”.

En la parte en cursiva se puede ver el reflejo de ese enfoque cognitivo propuesto que apoya la existencia de esas representaciones predeterminadas y estereotipados de secuencias comunicativas que nos ayudan a comprender el mundo y que tienen un reflejo lingüístico.

Nos parece que el camino a seguir en la enseñanza de lenguas extranjeras está en el cognitivismo, pero lo cierto es que su aplicación real en la didáctica de lenguas está aún sin desarrollar. El marco teórico de este enfoque aplicado a la pragmática lo encontramos en la TR. En esta teoría el *contexto* es

“[...] not simply the preceding linguistic text, or the environment in which the utterance takes place, but the set of assumptions brought to bear in arriving at the intended interpretation” (Sperber y Wilson 1993:341).

Sperber y Wilson dan por válidas algunas de las concepciones de Grice, aunque, como era esperable, rechazan otras. En primer lugar, como en el caso de Grice, parten de la idea de que el objetivo de una teoría pragmática debe ser explicar como el oyente interpreta la intención expresada por el hablante; pero para Sperber y Wilson, el hablante no actúa teniendo en cuenta unas máximas, es más, no obedece una máxima de Relevancia sino que esta es fundamental para la cognición.

“En términos cognitivos, lo que los seres humanos buscan en la información que procesan es relevancia. El procesar incluye esfuerzo y sólo se emprenderá cuando se espera alguna recompensa en términos de implicaciones contextuales; cuanto mayor sea la recompensa que se espera, tanto mayor será el esfuerzo que uno está preparado a emprender” (Sperber y Wilson 1991:597).

Posteriormente se redefine esta idea, afirmando que “todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su relevancia óptima (principio comunicativo de relevancia). La cognición humana tiende a adaptarse hacia la optimización de la relevancia (principio cognitivo de relevancia)” (Pons 2002: 21).

Para la interpretación de un enunciado debemos tener en cuenta que cada emisión tiene diferentes interpretaciones posibles, compatibles con la información lingüísticamente presentada; y que no todas las interpretaciones se dan al mismo tiempo ya que algunas necesitan un mayor esfuerzo. Por otro lado, el oyente está en posesión de un criterio de evaluación general de dichas interpretaciones, criterio suficientemente fuerte para que al encontrar una interpretación que lo satisfaga detenga la búsqueda.

La *relevancia*, para Sperber y Wilson, se define en términos de efectos contextuales y esfuerzo cognitivo. Cuando llega a nosotros una información nueva esta debe convivir con supuestos existentes. Nuestra mente almacena esa nueva información que, evidentemente, se compara con la ya presente, es decir se contextualiza. En ocasiones esta convivencia no presenta ningún conflicto, mientras que en otras sí los produce, provocando la consiguiente cancelación del nuevo supuesto o la cancelación, refuerzo o debilitamiento del existente. Con todo esto, la TR considera *efectos contextuales* la suma de la información nueva presentada más el contexto. Por lo tanto, a mayores efectos contextuales, mayor relevancia. Al mismo tiempo, el llegar a esos efectos contextuales requiere un esfuerzo, y cuanto más esfuerzo sea requerido menos relevante será. Este esfuerzo depende de dos factores: el esfuerzo de la memoria y la imaginación necesaria, por un lado; y la complejidad psicológica de lo enunciado, por otro.

En definitiva, para calcular la relevancia de un enunciado debemos combinar contenido (proposición), contexto, actitud (proposicional) e implicaciones. La interpretación

más relevante será la que presente mayores efectos contextuales con menor esfuerzo cognitivo. El problema al que nos debemos enfrentar en este punto es que para encontrar la interpretación más relevante deberíamos considerar todas las posibilidades y, como es evidente, no es así. Es aquí donde aparece la *relevancia óptima* (lo que busca el oyente en términos de esfuerzo y efecto). Una emisión es óptimamente relevante sí y sólo si a) tiene suficientes efectos contextuales para merecer la atención del oyente, y b) para conseguir alcanzar estos efectos el oyente no lleva a cabo injustificados esfuerzos cognitivos (en un tipo de comunicación abierta).

Entender una metáfora o una ironía no necesita, en la TR, de ningún proceso de interpretación diferente al lenguaje literal. Requerirán un mayor esfuerzo cognitivo pero, a la vez, nos ofrecerán mucha más información, ampliando el número de implicaciones de distinto rango.

Escandell (1998) intenta reconciliar la TR con el carácter social de la lengua. Para ella, la cortesía debe explicarse como un *conocimiento adquirido* por lo que podría integrarse en un marco cognitivo al centrarse el interés en los supuestos que cada uno poseemos en nuestra mente. En los modelos vistos de Leech o Brown y Levinson la cortesía se explica desde la inferencia, proceso que se inicia cuando se rompen las máximas propuestas por Grice; mientras que en la TR se analiza desde el conjunto de supuestos culturalmente determinado. Uno de los problemas básicos de la teorías de Grice y sus seguidores es que las máximas son universales, y, por lo tanto, las estrategias de la cortesía también lo serían, cuando sabemos que no es así. Por otro lado, las fórmulas lingüísticas codificarían fuerzas ilocutivas lo que se rechaza totalmente desde la TR para la que las formas lingüísticas son solo una guía para su interpretación. La fuerza ilocutiva dependerá entonces de la forma y del contexto.

Es en la idea de contexto⁵ donde Escandell encuentra la forma de aunar elementos sociales y TR. Dos serían las ventajas de esta noción de *contexto*. Por un lado, unifica los factores externos y los supuestos individuales que intervienen en la interpretación, por lo que cualquier elemento externo que uno interioriza puede formar parte de nuestros supuestos y marcar nuestra actuación. Como nos dice la autora, si uno piensa que es sábado se comportará como si fuera sábado independientemente de que sea verdad o no. Por otro lado, permite predecir y explicar las diferencias de interpretación de un mismo enunciado por parte de dos o más individuos.

Para Escandell, la cortesía podría considerarse un tipo especial de *efecto contextual*, provocado por los supuestos previos relacionados con el comportamiento social esperado. Por lo tanto, debemos *aprender* a ser corteses, no es algo que podamos *inferir* a partir de principio universales.

“La cortesía es, sobre todo, una cuestión de adecuación social: ser cortés es comportarse de acuerdo con ciertas normas culturales. Un comportamiento correcto es consecuencia del dominio de los principios básicos y los parámetros de categorización social que operan en una cultura”(Escandell, 1998a:19-20).

5. Recordemos que para la TR el *contexto* es “el subconjunto particular de supuestos que el oyente utiliza para la interpretación de un determinado enunciado” (Escandell, 1998a: 13)

Pero como mencionamos en otro punto, estamos todavía lejos de encontrar un modelo en el campo de la didáctica de lenguas que recoja estos elementos.

En definitiva,

“growing up to become a normal member of a culture is largely a matter of learning how to perceive, think, and behave as others in the culture do. By interacting with other members of the culture in different situations throughout their lives, people acquire broad frameworks of common knowledge, experience, expectations, and beliefs that enable them to be tactful [...]. Stored in the mind in the form of global assumptions, these frameworks consists of Standard presuppositions about what the culture normatively defines as “reality”, or “the way things are””(Janney y Arndt, 1992:30)

¿Cuándo comenzar a ver estos elementos en clase? Lo más apropiado es que desde el inicio el alumno reciba este tipo de *input* aunque lo cierto es que uno de los principales problemas en el aula es que las situaciones comunicativas auténticas que surgen durante el desarrollo de la misma se reducen a áreas muy determinadas. Por otro lado, nos parece interesante la división que Meyer (1991) realiza de las etapas en la adquisición de la competencia intercultural:

- (a) Nivel monocultural: el alumno ve e interpreta según las reglas de su propia cultura por lo que los tópicos, prejuicios y estereotipos prevalecen.
- (b) Nivel intercultural: en el que el conocimiento que se tiene de la cultura extranjera permite comenzar a comparar con la propia y ya se poseen recursos para explicar las diferencias.
- (c) Nivel transcultural: el alumno se sitúa ya por encima de ambas culturas y se erige en mediador, gracias a su conocimiento adquirido de los principios fundamentales de cooperación y comunicación.

Como se pone de manifiesto necesitamos enseñar a nuestros alumnos mucho más que la gramática para que alcancen un competencia intercultural que les permita cambiar de estadio, y para ello la pragmática será fundamental.

Las peticiones

Hemos visto el papel de la pragmática dentro del estudio de la lengua, así como el papel de la cortesía como elemento fundamental para las relaciones sociales en nuestra búsqueda de la causa por la que los enunciados descritos al inicio del artículo no conseguirían la intención deseada por el hablante, es decir, informar al oyente de forma educada de que está realizando una acción que conlleva un perjuicio y solicitarle que deje de realizarla. En definitiva, lo que nos encontramos es una *petición* que un hablante dirige a un oyente a) desconocido, b) de edad avanzada, c) en un lugar público.

A la hora de hacer una petición adecuada a una situación comunicativa debemos tener en cuenta la distancia social, el grado de familiaridad y la relevancia de la petición, es decir, el esfuerzo que requerirá por parte del oyente. A mayor poder del oyente, menor su familiaridad y mayor la relevancia de lo pedido, la petición, en consecuencia, será más cortés. Por otro lado, cuanto mayor sea el poder del hablante, menor la familiaridad y menor la relevancia de lo pedido, menos esperable y, por tanto, más cortés deberá ser el rechazo.

Otro elemento a tener en cuenta a la hora de hablar de peticiones que se consideren adecuadas es el contexto⁶, que puede dividirse en formalizado y no formalizado. Con el primero nos referimos a “marcos” en los que la petición es lo esperable, por ejemplo, en una tienda, una taquilla o preguntar la hora en la calle. El segundo son situaciones en las que la petición no es necesariamente esperable por lo que su introducción exige del hablante, en muchas ocasiones, mucha más pericia. Para superar esta aparente dificultad dispondrá de una serie de supuestos interiorizados así como de una serie de estrategias que le ayudarán a recuperar la intención del hablante.

Las peticiones presentan una estructura interna común: una unidad mínima (*núcleo*) alrededor de la cual se articulan elementos de apertura que tienen como objetivo captar la atención e iniciar la interacción (*apelativos*), otros que lo modifican internamente (*modificadores*), y unas unidades externas que actúan sobre el impacto en el acto de habla (*apoyos*)⁷.

Retomemos los ejemplos presentados al principio de nuestro artículo y volvamos a analizar lo que ha sucedido teniendo en cuenta que existe un mayor poder del oyente (debido a su edad), menor familiaridad (es un desconocido) y mayor la relevancia de lo pedido (vamos a atentar contra su imagen negativa, nos inmiscuimos en su vida sin “avisar”; y positiva, ya que vamos a indicarle que está haciendo algo erróneo y además en un lugar público), por lo que, en consecuencia, la petición deberá ser más cortés:

(1) ¡Hombre, por favor! Deja de pisarme.

El apelativo usado en este caso no parece ser el adecuado. Queremos llamar la atención sobre un hecho determinado a una persona con características concretas, por lo que teniendo esto en cuenta y siguiendo las normas de nuestra sociedad, lo más apropiado sería un *Perdone, disculpe, ...* Por otro lado, el uso de *¡hombre!* como secuencia de apertura parece más adecuado en otras situaciones como cuando queremos mostrar sorpresa y no cuando llamamos la atención de alguien desconocido.

El uso del imperativo es muy frecuente en español, mucho más que en otras lenguas, pero la norma nos dice también que demuestra una familiaridad que no existe en este caso.

(2) Me está usted pisando.

No aparece ningún tipo de *apelativo* y además necesitaríamos de un *apoyo* para minimizar el impacto de lo expuesto, por ejemplo, introducir el núcleo con un *mitigador* del tipo *es que... me está usted pisando*.

(3) ¿Puede levantar su pie del mío, por favor?

6. Entendido aquí como entorno físico y cultural.

7. Cfr. Escandell (2004) para una clasificación detallada.

De la misma forma que en el caso anterior necesitaríamos un *apelativo* a la hora de dirigirnos a nuestro interlocutor. Por otro lado, parece adecuada la marca de cortesía utilizada pero no parece que sea lo más apropiado utilizar una estructura abierta como esta, es decir, cuando formulamos una petición con el verbo *poder* pretendemos que el oyente sienta que tiene la capacidad de negarse a realizarla (aunque generalmente no sea así) En este caso, sin embargo, si partimos del supuesto de que nadie se niega a dejar de hacer algo que daña al otro, al presentarlo de esta forma demostramos nuestras dudas sobre la buena voluntad de nuestro interlocutor, lo que no resulta en absoluto cortés. Por último, la elección de *levantar su pie del mío* en vez de *pisar* nos conduciría a inferir una ironía que la situación comunicativa no requiere.

(4) ¡Señor! Me está pisando.

De nuevo el *apelativo* parece no ser el adecuado, aunque como dijimos el tener la referencia de la comunicación no verbal ayudaría al conjunto. De la misma forma, parece necesario un *mitigador* a la hora de exponer la situación.

(5) ¿Podría dejar de pisarme?

Falta en este caso el *apelativo* inicial y serían aplicables los comentarios expuestos en relación a (3) y las estructuras con *poder*.

En este caso concreto, nuestros alumnos no habían recibido ningún tipo de *input* sociolingüístico explícito. Es más, tampoco habían recibido demasiado *input* de forma implícita, ya que la situación dentro del aula no genera de forma natural una diversidad de situaciones comunicativas reales y los materiales auténticos utilizados como películas o programas de la tele tampoco habían presentado muchas posibilidades de recibirlo. Por lo tanto, ¿no estábamos pidiendo una tarea a nuestros alumnos imposible de realizar? ¿No sería lo mismo que pedirles que completaran un texto con verbos en pasado si solo conocen el presente? Y si obviamos la atención a estos elementos, ¿podremos decir que estamos formando a aprendices que tendrán éxito en la comunicación real?

Una posibilidad interesante hubiera sido presentar el ejercicio de la forma inversa, es decir, presentarles una lista con diferentes contestaciones a la situación planteada y que ellos fueran descartando las que no considerasen adecuadas y explicaran el porqué. Una vez hecho y discutido esto es cuando podríamos pedirles que produjeran sus propios enunciados, si no la tarea, tal y como estaba planteada al inicio, no podría ser llevada a cabo con éxito.

Este es solo un ejemplo de las posibilidades de ver los contenidos pragmáticos en el aula de E/LE. Cada profesor elegirá la forma que considere conveniente pero, repetimos, pensamos que debe ser el resultado de un trabajo consciente y no solamente intuitivo.

Conclusiones

La pragmática es una de las disciplinas fundamentales para conocer la comunicación humana. El profesor de español como lengua extranjera no puede olvidarse de esto y debe tener siempre presente que es una perspectiva que debe considerar a la hora de programar su trabajo

si quiere conseguir hablantes eficaces en la lengua meta. Mucho trabajo queda por hacer en este terreno y muchos los marcos teóricos desde los que se puede abordar pero esperamos que esto cambie en los próximos años y podamos contar con propuestas que nos ayuden a presentar este tipo de contenidos en clase. Mientras tanto abogamos por una reflexión consciente del profesor y por un tratamiento de los temas pragmáticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- AUSTIN, J., (1982) *¿Cómo hacer cosas con palabras?*, Barcelona, Paidós.
- Brown y Levinson 1978 y 1987.
- BLUM-KULKA, S. (1999): “Pragmática del discurso” en: VAN DĪJK, T.A. (compilador) (2001): *El discurso como interacción social*, V. II, Barcelona: Gedisa.
- BLUM-KULKA, S. (1996): “Variación en la formulación de las peticiones” en: J. GENOZ y J.F. VALENCIA (eds.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 179-194.
- BRIZ, A., 2006, “Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE”, en *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2005-2007*. Munich: Instituto Cervantes. Disponible en la red en: http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/02.html
- BROWN, P y S. LEVINSON, 1987. *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC. Disponible en la red en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- CURCÓ, C., 2004 “¿No me harías un favorcito? Reflexiones en torno a la expresión de la cortesía verbal en el español de México y el español peninsular” en: D. BRAVO y A. BRIZ (coord.) (2004): *La pragmática sociocultural: estudio sobre el discurso en cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- ESCANDELL VIDAL, M. V., 1996a, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- ESCANDELL VIDAL, M. V., 1996b, “Towards a cognitive approach to politeness”, *Contrastive Semantics and Pragmatics (Vol II: Discourse strategies)*, Oxford, Pergamon, 629-650.
- ESCANDELL VIDAL, M. V., 1998a, “Cortesía y Relevancia”, disponible en <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/Cortes&R.PDF>
- ESCANDELL VIDAL, M. V., 1998b, “Politeness: A Relevant Issue for Relevance Theory”, *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 11, 45-47.
- ESCANDELL VIDAL, M. V., 2004, “Aportaciones a la pragmática”, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 179-197. Disponible en la red en: <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag.PDF>
- FUENTES RODRÍGUEZ, C., 2000, *Lingüística Prágmática y Análisis del Discurso*, Madrid, Arco.

- GRICE, H.P., 1991, “Las intenciones y el significado del hablante”, en L.M. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*, Madrid, Tecnos., 481-509.
- GRICE, H.P., 1991, “Lógica y conversación”, en L.M. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*, Madrid, Tecnos., 511-530.
- GRIFFIN, K., 2005, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco.
- GUTIERREZ ORDOÑEZ, S., 2004, “La subcompetencia pragmática”, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 533-551.
- R. W. JANNEY y H. ARNDT, 1992, ‘Intracultural Tact vs Intercultural Tact’. En: WATTS, R.J., S. Ide, y K. Ehlich (eds.), *Politeness in language: Studies in its History. Theory and Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter, págs. 21-41 .
- LEECH, G.N., 1997, *Principios de pragmática*, La Rioja, Publicaciones de la Universidad de la Rioja.
- LOCASTRO, V., 2003, *An introduction to Pragmatics. Social Action for Language Teacher*. Michigan: Michigan Press.
- MEYER, M. (1994): “Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners”, en F. Genesee, *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*, New York, Cambridge University Press, pp.159-182.
- PONS, S., 2005, *La enseñanza de la pragmática en clase de E/LE*, Madrid, Arco.
- PONS BORDERÍA, S., 2002, *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*, Madrid, Arco.
- SEARLE, J. y D. VANDERVEKEN, 1985, *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge, Cambridge University.
- SPERBER, D. y WILSON, D., 1986, *Relevance. Communication and cognition*, Oxford, Blackwell, segunda edición, 1995.
- SPERBER, D. y WILSON, D., 1993, “Relevance and Understanding”, *Pragmalingüística*, 1, 335-366.
- SPERBER, D. y WILSON, D., 1991, “Sobre la definición de relevancia”, en L.M. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*, Madrid, Tecnos, 583-598.

Las relaciones entre la enseñanza de una lengua extranjera y su literatura

Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento
Universidade Federal Fluminense

Resumen

El ensayo inaugura una reflexión acerca de las relaciones que se suelen establecer entre la enseñanza de lengua y literatura, deteniéndose en las concepciones de lengua y *letramento* y también en las dificultades y controversias originadas de las concepciones de lengua escrita y de lectura que informan las estrategias, métodos y objetivos de los cursos de lengua extranjera.

Summary

This work launches a reflection about the relationship usually established between the lecture of the language and the literature, focusing the conception of the language and *letramento*, including the difficulties and controversies arising from the conceptions of the reading and written language which informs the strategies, methods and targets of the courses of foreign language.

Este ensayo da inicio a una reflexión acerca de uno de los más importantes aspectos en la formación de un profesor de lenguas: el que dice respecto a la relación —o más bien— a las relaciones que se suelen establecer entre la enseñanza de una lengua y la literatura. Sabemos que son muchos los problemas que se presentan sobre esa cuestión y no tenemos el objetivo de llegar a una conclusión definitiva; nuestro propósito es tan sólo el de llamar la atención del futuro profesor, allí incluido el profesor de español, por supuesto, para un campo fértil en posibilidades de trabajo, a un tiempo en que le ofrece al aprendiz la posibilidad de, al estudiar la lengua española, visitar un otro campo del saber que le abrirá muchas ventanas para el mundo.

1. El texto literario en la enseñanza de una lengua extranjera

Podemos decir que el texto literario no encontró, todavía, su espacio en las clases de lengua extranjera. La cuestión del uso del texto literario en la enseñanza de una lengua extranjera, a pesar de la contribución efectiva de los estudios de la lingüística aplicada, sigue dando origen a equívocos y controversias en los más distintos niveles de enseñanza, constituyéndose en un problema hasta ahora no enteramente solucionado.

En realidad una observación atenta del sistema de enseñanza en Brasil indicará que las dificultades en el uso del texto literario no sólo se refieren al estudio de las lenguas extranjeras, sino que se extienden a la propia enseñanza de la lengua materna, lo que indica un problema más general de literacidad, que afecta a toda la sociedad brasileña. Por eso mismo, importa volver nuestra atención al universo de la enseñanza de las lenguas extranjeras — a la enseñanza del español, específicamente— como un intento de presentar y discutir determinados problemas.

Como hemos señalado, los problemas de las relaciones entre lengua y literatura —o más bien dicho, entre la enseñanza de una lengua y la literatura escrita en esa misma lengua— son múltiples y se esparcen por todos los niveles: sea en la escuela secundaria, sea en los llamados cursos libres, sea en la universidad.

1.1. El acceso al texto literario

Si queremos discutir la cuestión de la literatura y enseñanza de una lengua extranjera, se supone que tenemos una idea formada en cuanto a la importancia de ofrecer al alumno el acceso al texto literario. Se trata de una cuestión en apariencia sencilla, pero es importante que el profesor tenga respuestas claras para responder a algunas cuestiones que se imponen: ¿Por qué llevar al alumno a leer un texto literario? Y también: ¿Por qué hacerlo leer un texto literario en español, lengua extranjera? Más lejos iríamos si nos preguntáramos si ese alumno habrá jamás leído un texto literario de autor brasileño. Y no es imposible que la respuesta a esta última cuestión sea negativa.

Tenemos la seguridad que para valerse de manera exitosa del texto literario en la enseñanza de una lengua extranjera el profesor debe ser él mismo un buen lector, alguien que esté convencido de que la literatura es puerta para otros mundos y nuevos descubrimientos, un poderoso instrumento de rescate de valores como la generosidad, la solidaridad, el sentido de la justicia. No por casualidad, el conocido ensayista y profesor brasileño, Antonio Candido, defiende, en libro, “el derecho a la literatura”. Para Antonio Candido, el acceso a la literatura, a la música, a las artes plásticas, o sea, a los bienes culturales,

es un derecho democrático del ciudadano. Candido defiende ese derecho en conocido ensayo que lleva por título: *El derecho a la literatura*, publicado en México (1995, p. 149-173).

Esas son cuestiones esenciales que vale subrayar, aunque puedan parecer desnecesarias: todo aquel que se proponga ser profesor de español como lengua extranjera debe tenerlas presente. Se trata, en verdad, de una primera provocación en relación al tema que enfocamos: sólo cuando uno se dispone a participar activamente en una discusión o en el proceso de aprendizaje, logra salir adelante, enriqueciendo su capacidad de reflexión y el conjunto de conocimientos esenciales para una actitud comprensiva del mundo.

Con relación a la cuestión de la literatura y la enseñanza, se merece la pena, hacer referencia a dos problemas concretos: el de la previsible dificultad que la lectura de un texto literario en lengua extranjera ofrece, y el problema de la gran dificultad de acceso a los libros en Brasil. Sin embargo, si es cierto que son verdaderos y concretos, no creemos que sean estos los problemas determinantes del cuadro de precariedad que caracterizan a estas relaciones. El eje central de esa cuestión debemos buscarlo en el suelo en el que tiene origen todo este sistema de confusiones, dificultades y controversias: las concepciones de lengua escrita y de lectura que informan las estrategias, métodos y, sobretodo, objetivos de los cursos de lengua extranjera.

Nuestro propósito es levantar cuestionamientos y suscitar una reflexión sobre lo que llamamos de sistema de confusiones y, para avanzar en la discusión, se merece la pena detenernos por un momento en los conceptos de lengua y letramiento.

1.2 Lengua y *letramento*

Importa aclarar que el concepto de *letramento* es más o menos reciente y se refiere a saber hacer uso de la lectura y de la escritura. Se opone al analfabetismo funcional en el que la persona escribe y lee pero no logra hacer uso de la lectura y de la escritura en lo cotidiano

Para avanzar en nuestro ensayo, es decisivo entender y relacionar los conceptos de lengua, lectura y literatura tal como están propuestos por algunos teóricos, como Goulart, Kato, Gnerre, Rocco. Sin embargo, antes de examinar estos conceptos, es imprescindible detenernos en las concepciones de lengua y *letramento*, que determinan las estrategias y métodos de enseñanza de una lengua extranjera. Para ello, nos apoyamos en el ensayo de Goulart: *Letramento e Leitura da Literatura: oralidade, escritura e letramento* (2003), disponible en Internet.

Importa detenernos en el concepto de lengua y la modulación distintiva que Goulart propone entre alfabetización y *letramento*. Para Goulart:

O termo letramento vem sendo usado por alguns autores com o sentido de alfabetização. O letramento, no nosso ponto de vista, pode incluir a alfabetização. A noção de letramento está associada ao papel que a linguagem escrita tem na nossa sociedade. Logo, o processo de letramento não se dá somente na escola. Os espaços que frequentamos, os objetos e livros a que temos acesso, as pessoas com quem convivemos, também, são agências e agentes de letramento. (GOULART, 2003, no paginado).¹

1. Texto en portugués, como en la referencia original.

Esta modulación es fundamental para determinar que la alfabetización es un proceso que no se agota con la simple adquisición de la habilidad de lectura. Para llegar a una formación plena es imprescindible, pues, que se complete el proceso de *letramento*, de manera a garantizar a los alumnos los elementos que potencialmente les permitirán el ejercicio pleno de su ciudadanía. Y en este proceso la enseñanza de la literatura — o más bien el contacto con el texto literario — será fundamental.

Los conceptos expuestos por Goulart son expresivos y ponen de relieve aspectos que consideramos fundamentales para aclarar y reforzar el objeto de nuestra discusión, como en el fragmento que se sigue:

A má distribuição de bens econômicos está vinculada estreitamente à má distribuição de bens culturais. Do mesmo modo como os bens econômicos estão mal distribuídos, os bens culturais, como a escritura, também o estão. O fato é que ainda temos hoje milhões de pessoas que, mesmo tendo passado pela escola, não dão conta de participar de modo integral da sociedade letrada, porque o domínio que possuem da escritura é tão pouco significativo que não lhes permite ler e escrever textos mais complexos. (GOULART, 2003, no paginado).²

Tales conceptos confirman las críticas al actual sistema de enseñanza en Brasil que no forma lectores, ni personas con competencia en el acto de escribir. Goulart relaciona con acierto la cuestión de la distribución de los bienes económicos al acceso a los bienes culturales y llama la atención, en otra parte de su ensayo sobre el hecho de que los profesores deberían considerar la lengua como un bien cultural y no solamente como un sistema.

2. El sistema de confusiones

En adelante, buscaremos presentar un plan general del sistema de confusiones que aún hoy preside la relación entre la enseñanza de una lengua y la enseñanza de la literatura escrita en esa lengua. Recordemos que llamamos “sistema de confusiones” a las dificultades y controversias originadas en las concepciones de lengua escrita y de lectura que informan las estrategias, métodos y, principalmente, objetivos de los cursos de lengua extranjera.

La pregunta que se impone es: ¿Cómo se manifiesta esa cuestión con relación al proceso de enseñanza del español? Observamos que, en el estudio del español en la escuela secundaria y en los cursos dichos libres, el problema está en que el texto literario o no existe o sirve tan sólo de pretexto para algunas descripciones de la gramática normativa. La universidad presenta una situación de precariedad semejante, aunque en ésta los problemas son distintos, ya que los cursos de Letras de las universidades brasileñas se destinan, casi únicamente, a formar profesores. Eso significa que el alumno/futuro profesor deberá no sólo adquirir o aprender (los lingüistas decidirán cuál es la mejor opción) una lengua extranjera— el español en nuestro caso especial— como también deberá conocer la(s) literatura(s) escrita(s) en español. Sin embargo, en la casi totalidad de los cursos universitarios, el texto también sirve de mero pretexto, de ilustración para las mismas descripciones

2. Texto en portugués, como en la referencia original.

gramaticales o, bien, suscita un interés cerrado en los límites del universo de la literatura.

Estamos seguros de que la lectura del texto literario en los diferentes momentos de contacto con una lengua extranjera tiene la posibilidad de contagiar al lector, de provocarle el gusto por la lectura. Es más: el contacto con el texto literario, su lectura es capaz de provocar en el lector la curiosidad de leer más, de saber más, de buscar otros textos y libros. Al profesor le corresponde la tarea de provocar al posible futuro lector, de llevarlo a ejercitar su conciencia crítica a partir de su propia experiencia y un buen camino es provocara ese posible futuro lector de manera a que haga memoria y responda si alguna vez ha leído un texto literario en clase de lengua extranjera, si se acuerda del tema de dicho texto, si ha sentido ganas de leer otros textos semejantes luego de la lectura del primero y por qué, si sabría decir el nombre del autor de alguno de los textos leídos o si ha buscado leer otros textos del mismo autor. Un profesor que es también un buen lector puede sacar provecho de ese momento para comentar alguna obra leída por él, subrayando los aspectos que considera interesantes y usando de una argumentación o estrategia que funcione como un elemento de seducción, de contagio por el gusto de la lectura.

Sabemos bien que la explotación de un texto como fuente privilegiada de informaciones sobre estructuras de la lengua, o como medio de sensibilización para la producción individual, o, aún, como instrumento de encantamiento, es una actividad que poco o casi nunca está presente de manera regular en los cursos de lengua o de literatura. Esa práctica denuncia un grave problema en cuanto a las concepciones de lectura, oralidad y producción escrita, además de indicar una expresiva indefinición en cuanto a los objetivos— los comportamientos de salida— de estos cursos. Con frecuencia, por vicio de formación o por las circunstancias profesionales en que se encuentra, el profesor de lengua extranjera ignora o se olvida de la posibilidad de enfocar el texto literario de manera lúdica e instigadora.

3. Problemas en el uso del texto literario

La práctica cotidiana de la enseñanza de las literaturas española e hispanoamericana a los alumnos de la carrera de Letras nos ha permitido cuestionar algunas *verdades incuestionables* que siempre nortearon la metodología y las estrategias didácticas del trabajo académico.

3.1 La dictadura del discurso teórico

Escuchar frases como: “lo teórico está muy bien, ya la novela... ¡Qué difícil!”, recibir trabajos que presentan casi 2/3 de sus páginas dedicados exclusivamente a los intentos de explicar una determinada teoría, mientras el tercio final se pierde en una ingenua tarea de *vestir* un texto cualquiera con la teoría escogida son fenómenos que ocurren, regularmente, en los cursos de Letras en los últimos años.

Más que un simple equívoco metodológico, esa verdadera *dictadura del discurso teórico*, que en Brasil coincidió con el intenso desarrollo de los cursos de posgrado de los años setenta, terminó por crear una deformación fundamental en nuestros cursos: de una actividad-medio, de un instrumento, la teoría se transformó en un fin en sí mismo, y el texto literario muchas veces se redujo a un mero instrumento para la aplicación de una determinada teoría.

Esa deformación original lleva a otras dos actitudes igualmente equivocadas y peligrosas: la primera es la creación de una falsa idea de que el trabajo con el texto exige un grado de

sofisticación tan elevado que jamás será posible su abordaje en el ámbito de la escuela secundaria y la conclusión lógica viene a seguir: *es mejor olvidar los textos literarios, pues la literatura es para los elegidos*. Totalmente convencidos de las dificultades de trabajar el texto literario en sus clases futuras, la mayor parte de los alumnos pasa a considerar el estudio de la literatura como algo sin valor utilitario, como una ilustración inútil que la propia sofisticación parece confirmar.

3.2 El placer de la lectura

La segunda actitud dice respecto a la cuestión del placer. O sea, a los obstáculos que la absoluta predominancia de lo teórico crea, transformando la lectura en un acto árido, en una tarea nada comfortable, robándole al estudiante su derecho al placer del texto. En la obra titulada: *El placer del texto*, Roland Barthes comenta la función de la teoría y afirma que permanece una interrogante con relación a la pregunta necesaria que sería: ¿qué se goza del texto? Para Barthes, la formulación de tal pregunta es fundamental, pues es necesario confirmar el placer del texto frente a la indiferencia de la ciencia y del análisis ideológico y también para que no se reduzca la literatura a un simple entretenimiento (BARTHES, 1998)..

El placer de la lectura, el encantamiento que el juego poético puede producir — dimensiones tan fundamentales en la enseñanza de una lengua extranjera — son prácticamente prohibidos, quizás robados, a los estudiantes.

No se trata aquí de negar la importancia de la teoría. Todos reconocemos que, para el análisis literario, es indispensable una sólida y coherente perspectiva de abordaje, que siempre será fruto de una reflexión teórica, para que no volvamos al impresionismo más inconsecuente. Nuestras consideraciones se empeñan en defender la tesis de que en un curso de Letras es decisivo que los alumnos de la graduación sean incentivados al desarrollo de una práctica de lectura poética que tenga como punto de arranque su propia sensibilidad, aliada a la reflexión crítica individual. Y a eso sólo se llega a través de una práctica de lectura constante y continuada que contribuirá para la formación de profesores que, al ser buenos lectores, trabajarán el texto literario en clase sin dejarse dominar por el sistema de confusiones

3.3 Elección y uso del texto literario

En una clase de lengua extranjera, el texto literario muchas veces es usado de tal manera que se anula toda posibilidad de fruición. El uso del texto como fuente de ejemplos gramaticales, o bien la elección de un texto no adecuado al nivel de los estudiantes son factores que responden por la anulación de toda posibilidad de que aquellos estudiantes se vuelvan lectores.

Un profesor que no se enrede en el sistema de confusiones con relación al uso del texto literario sabrá cómo sacarle el jugo a los textos de manera a provocar en sus alumnos las ganas de leer más, de conocer otros textos semejantes, de buscar nuevos autores y libros en aquella búsqueda inquieta que irá llevando al nuevo lector de un libro a otro libro, el cual lleva a otro más, en un continuo movimiento de descubrimiento del mundo por el ejercicio de la lectura. Porque el que lee, sabe más, ya lo dijo alguien.

Quizás, uno de los primeros cuidados con relación al uso del texto literario es justo el de permitirle que sea sencillamente lo que es: un texto. Es más: importa dejar que se establezca de parte del lector el juego del descubrimiento del texto por los caminos que se le presenten. Creemos que

de esa manera, el lector desvelará, entre las novedades que irá descubriendo en el encuentro con el texto, algo precioso: un puente hacia el mundo. Pero siempre que no se reduzca tal texto a una mera fuente de datos gramaticales, de ejemplos, de base para complicados análisis de carácter sintáctico, semántico o gramatical, alejándolo de esa manera cada vez más de su posible lector interesado.

Es algo que hace pensar el hecho de que si de un lado hay profesores que despiertan el gusto, el placer de la lectura, a través de un texto literario, muchos otros no logran sino hacer con que los estudiantes odien el acto de leer, desarrollen aversión por la lectura, consideren un peso muerto el contacto con el mundo dibujado en las hojas de papel.

4. Conclusión

Por lo expuesto, hemos demostrado que son muchas las dificultades y controversias originadas en las concepciones de lengua escrita y de lectura que informan las estrategias, métodos y objetivos de los cursos de lengua extranjera. Creemos haber dejado claro que el profesor, no importa si de lengua primera o lengua extranjera, no puede resbalar por el recurso minimizador de usar el texto como pretexto o mera fuente de ejemplos. Es fundamental que el profesor ejercite su espíritu crítico de manera a captar la utilización inadecuada del texto literario en clase de lengua o cuándo se lo utiliza de manera a provocar, inquietar, suscitar discusiones, dudas, reflexiones y, principalmente, la curiosidad de leer otros textos, de descubrir el mundo escondido en las letras, en las alas de papel o donde se encuentre un texto escrito.

El profesor que no se deje dominar por el referido sistema de confusiones, que actúe críticamente y haga buen uso del texto literario en las clases de lengua extranjera, dispondrá de un vasto muestrario con relación al uso del texto literario en sus clases. Su conciencia crítica y su formación lectora le señalarán el campo fértil en posibilidades de trabajo para ofrecer al aprendiz la posibilidad de, al estudiar la lengua española en sus diversas modalidades, visitar un otro campo del saber que le abrirá muchas ventanas para el mundo.

Bibliografía

- BARTHES, Roland. *El placer del texto y lección inaugural*. 1998. Madrid: Siglo XXI
- CANDIDO, Antonio. "El derecho a la literatura". 1995. *Ensayos y comentarios*. São Paulo: Unicamp; México: Fondo de cultura, p. 149-173.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. 1985. São Paulo: Martins Fontes.
- GOULART, Cecília Maria Aldigueri. *Letramento e Leitura da Literatura: oralidade, escrita e letramento*. 2003 [S.l.]: [s.n.]. Disponible en: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/III/pgm1.htm>. Consulta el: 7 de diciembre de 2005. No paginado
- KATO, Mary. *No mundo da escritura*. 1990. São Paulo: Ática.
- _____. *O aprendizado da leitura*. 1985. São Paulo: Martins Fontes,
- MOROTO, Edna Nogueira da Silva. *Literatura na escola: um direito e um prazer*. Cidade do Conhecimento. [S.l.]: [s.n.], 2005. Disponible en: http://www.cidade.usp.br/educar2002/modulo2/alunos/edna.moroto/0002/tpl_anotacao.html. Consulta el: 26 de diciembre de 2005.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. "A Importância da Leitura na Sociedade Contemporânea e o Papel da Escola Nesse Contexto". 1994. *Leitura e Literatura*. Série Idéias, n. 13, São Paulo, FDE, p. 37-42.

La enseñanza de los signos no verbales en la clase de lengua extranjera¹

Nilma Nascimento Dominique
Harvard University

1. Introducción

El estudiante de una lengua segunda o extranjera se acerca a una lengua y cultura que le son desconocidas, transfiriendo no sólo las estructuras y los elementos lingüísticos de su lengua materna, sino también su repertorio de signos no verbales. De ahí que sea de gran importancia la didáctica de la comunicación no verbal en el aula². Parece constatado que la influencia de los elementos no verbales de la cultura del aprendiz en la cultura aprendida es incluso mayor que la de los verbales, dado que, en general, al prestarse más atención a la competencia lingüística, se ejerce sobre la producción verbal una vigilancia que no existe en el caso de la no verbal. Además, como los signos que nos ocupan están tan fuertemente ligados al discurso, suelen realizarse de forma espontánea, a menudo inconsciente. En el caso de culturas muy cercanas, como la española y la brasileña, la percepción de las diferencias se torna aun más difícil.

Para conseguir fluidez en una lengua extranjera, además de adquirir la competencia lingüística, es necesario dominar otros aspectos de la comunicación cuyo desconocimiento puede tener consecuencias negativas que van desde la presencia de un nivel de ansiedad o estrés excesivos en situaciones de interacción hasta la aparición de un rechazo inconsciente o abierto. Todas estas reacciones pueden dificultar e, incluso, impedir la comunicación intercultural. Por esta razón, es esencial llegar a conocer los códigos de comportamiento de la otra cultura.

2. El papel del profesor

Habitualmente, el extranjero interpreta toda práctica distinta a la suya como signo cultural. Sin embargo, algunas de las diferencias de comportamiento pueden obedecer a rasgos individuales o de grupos específicos. Por ello, es necesario que los signos no verbales, incluso los culturales, sean enseñados en el aula de forma que el alumno llegue a conocer las diferencias reales entre su cultura y la estudiada, distanciándose, en la medida de lo posible, de los estereotipos comunes y de la visión superficial que suelen tener la mayoría de los turistas (J. Culler, 1981).

Es bastante difícil evitar determinados juicios, pues el proceso de construcción de estereotipos, positivos o negativos, es casi automático. Como seres comunicadores, estamos enviando y recibiendo mensajes en todo momento, a la vez que leemos y analizamos todo lo

1. El trabajo que aquí presentamos es parte de la tesis "Emblemas Gestuales Españoles y Brasileños: estudio comparativo, defendida en 2007 en la Universidad de Alcalá, España.

2. Sobre la enseñanza de los signos de los sistemas quinésico y paralingüístico, véanse los trabajos de Hayes (1978), Poyatos (1994 a y b) y Cestero (1999a).

que nos rodea. De esta forma, creamos una serie de expectativas sobre el mundo y sobre el modo de comportarnos en él que no siempre se corresponde con la realidad.

Una de las tareas del profesor consiste en guiar al alumno en la interpretación de las diferencias existentes entre las culturas estudiadas. Ya que las dos técnicas básicas de percepción de los signos no verbales son la observación y el análisis de las costumbres y experiencias de uno mismo, lo ideal sería que el profesor fuera nativo o, de no ser así, que tuviera suficiente dominio del repertorio no verbal de la lengua que enseña, es decir, que dispusiera de la fluidez cultural necesaria para poder observar, analizar y poner de relieve costumbres e, incluso, detalles propios de la comunidad que pueden, por ser obvios, pasar inadvertidos a muchos nativos, pero no a un extranjero, por lo que su presentación es pertinente desde el punto de vista didáctico.

Igualmente útil sería que los profesores de lengua extranjera tuvieran conocimiento de la lengua y cultura de sus alumnos, incluido el repertorio de signos no verbales básico. Esto facilitaría enormemente la enseñanza de los signos más significativos y no se perdería tiempo con lo que es común a ambas culturas (Benítez y Lavin, 1992: 10). Sin embargo, somos conscientes de la dificultad que ello entraña, principalmente en el caso de clases multiculturales, donde están presentes alumnos de entornos diversos. Es de gran ayuda, por tanto, contar con inventarios de signos no verbales, diccionarios y manuales en los que se tenga en cuenta el funcionamiento de la comunicación no verbal, que presenten los fenómenos específicos de cada cultura y la comparación entre culturas diferentes, de manera que no sólo pueda servir de guía y orientación para el alumno, sino también para el profesor.

3. Los signos no verbales y el contexto situacional

Sahnnny Johnson, en su trabajo *Nonverbal Communication in Teaching of Foreign Languages*³, elaboró un amplio cuestionario con el fin de analizar las variadas y complejas formas de interacción social en una determinada cultura. La autora trata de situaciones generales y específicas, desde las características de un funeral hasta el comportamiento del alumno en el aula, con el propósito de conocer los procedimientos sociales más significativos que podrían resultar útiles para el extranjero. Tales situaciones también podrían ser creadas por el profesor de lengua extranjera, que analizaría, primero, los comportamientos de la cultura estudiada, y los compararía, luego, con los de la cultura del alumno. Sirvan como ejemplo de situaciones que pueden ser examinadas las siguientes:

- En el restaurante o en el bar: ¿qué tipo de personas hay?, ¿hay más hombres o más mujeres?, ¿es un lugar para las familias?, ¿cómo se dirige uno al camarero?, ¿se debe dar propina?, ¿cuánto?, ¿cómo hay que portarse en la mesa?, ¿cómo se usan los cubiertos?, ¿cómo se sirve la comida?⁴, ¿qué tipo de conversación es aceptable?, etc.

3. Citado por Rector y Trinta (1986:105).

4. A este respecto, puede citarse, a modo de ilustración, la diferencia entre las culturas brasileña y española cuando se come en casa. En ésta, la madre o la anfitriona suele servir la comida a la familia o a los comensales, mientras que en aquella cada uno se sirve a sí mismo. Otro hábito español es el de usar un único recipiente del que todos cogen la comida en el caso de determinados platos, por ejemplo, la ensalada. En Brasil, cada persona se serviría una porción en su plato, de modo que no se compartiría el recipiente. Por otro lado, resulta rara, a los españoles, la costumbre de los hogares brasileños de poner toda la comida en un plato único en lugar de separarla en primer y segundo plato. Otra distinción se refiere a lo que se entiende por cortesía en un bar o restaurante: mientras que en algunas regiones de España es normal que las tapas acompañen gratuitamente el pedido del cliente, en Brasil esto no ocurre. Sin embargo, en este país es gratuito el café, que suele cobrarse en España.

- En un mercadillo: ¿se puede elegir la mercancía?, ¿el regateo es aceptable?, ¿cuál es el nivel de cortesía de los vendedores y/o compradores?, ¿cuáles son las reglas sobre el uso de la fila o guardar el turno?, etc.
- En el transporte público: ¿se suele hablar con desconocidos?, ¿se suele ofrecer el lugar a personas mayores y a mujeres embarazadas o con niños pequeños?, ¿cómo y a quién se debe efectuar el pago?, ¿en los autobuses, por ejemplo, hay puertas de entrada y de salida específicas?⁵, etc.
- En un concierto o en el cine⁶: ¿los espectadores hablan unos con los otros?, ¿los asientos están previamente establecidos en los teatros y/o cines?, ¿cómo se indica aprobación o reprobación?, ¿se puede abuchear, silbar, gritar, etc.?, ¿se puede entrar y salir en cualquier momento del espectáculo?, ¿cómo se viste la gente para estas ocasiones?

Las situaciones culturales en las que el individuo puede interactuar son muchísimas, de manera que el análisis de los signos no verbales culturales constituye un campo muy vasto. De cualquier forma, el examen de una cultura debe procurar dar respuesta siempre a preguntas como “qué se hace”, “quién lo hace”, “cuándo”, “cómo”, “por qué” y “dónde”. Así, se puede poner de manifiesto si son aceptables conductas específicas de determinados grupos, que pueden variar de acuerdo con el sexo, la edad, la clase social, etc.

De la misma manera que es importante usar la palabra correcta en el momento adecuado, la observación del contexto situacional cuando se usan elementos no verbales es de máxima importancia. Como dice Sapir (1949: 163-164), “llamar a la puerta sustituye al acto más primitivo de darle un empujón como me parezca”. El uso de determinados signos puede resultar incluso en conflicto cuando se realizan en una situación inadecuada, aunque existan en la cultura.

Es importante resaltar la necesidad de considerar también cómo los interlocutores tratan los signos cronémicos y proxémicos, es decir, qué ordenación hacen del tiempo en las actividades cotidianas y qué distancia mantienen entre sí. En este sentido, hay que hacer hincapié en la necesidad de tocar y ser tocados que sienten los brasileños. Es cierto que, como ya hemos mencionado con anterioridad, incluso entre las culturas de contacto, el nivel de toque es muy variable. Esto es justamente lo que ocurre entre las culturas brasileña y española y, por tanto, se trata de un tema que tendrá que abordarse tanto con los estudiantes brasileños, que tendrán que disminuir la cantidad de toque al interlocutor extranjero, como con los estudiantes extranjeros, que seguramente deberán aprender a tener un mayor contacto físico con los brasileños y les parecerán fríos si no lo hacen. Esto no debe, obviamente, interpretarse como que se puede hacer uso indiscriminado del toque. Hay reglas tácitas que dictan quién, a quién, dónde y cómo puede tocarse. Por ejemplo, es común que después de un choque accidental entre dos personas (probablemente más entre mujeres), una pase la mano de forma casi instintiva por la parte del

5. El comportamiento en el autobús presenta algunas características bastante diferentes en Brasil y España. Por ejemplo, en Brasil, es común dar las gracias a los conductores al bajar del autobús. Además, aún existe la figura del “cobrador”, que es quien recibe la tarifa. Por otro lado, es más común que en España que alguien ofrezca su sitio a una persona mayor o con un niño pequeño. Asimismo, lo normal es que los pasajeros que están sentados se ofrezcan para llevar las bolsas o los paquetes de aquéllos que están de pie, facilitándoles que puedan agarrarse a la barra.

6. La costumbre española de pedir la vez, en lugar de formar una cola, por ejemplo, resulta confusa a los brasileños; por el contrario, el hábito de algunos brasileños de hablar alto durante la proyección de una película en el cine, les parece a los españoles un signo de mala educación y extremadamente molesto.

cuerpo de la otra persona donde se produjo el impacto al tiempo que pide perdón. Tocar en la medida justa y en las circunstancias y forma apropiadas requiere, por tanto, gran capacidad de observación y un cierto dominio de esas normas que casi nadie sería capaz de explicar, pero cuyo desconocimiento puede dar lugar a malinterpretaciones.

4. Aplicaciones didácticas generales

El aprendizaje de una lengua extranjera ocurre, generalmente, en una situación irreal, en el ámbito del aula. Por este motivo, resulta indispensable incorporar la enseñanza de los signos de los diferentes sistemas no verbales de forma contextualizada, para que el alumno los asimile de la manera más natural y espontánea posible.

Hay una serie de materiales reales, relacionados con la cultura estudiada, de los cuales el profesor puede disponer con el fin de presentar las diferencias tal y como se producen en un proceso de interacción real. Tanto los datos culturales como los comportamientos quinésicos, paralingüísticos, proxémicos y cronémicos pueden ser explotados a través de películas, anuncios publicitarios, dibujos animados, telenovelas, programas de televisión, es decir, a través de todo aquello que tenga un carácter más o menos realista. Es decir, lo que importa es que los datos sean semejantes a los que se obtendrían a través de la observación “in situ”. Estos materiales pueden ser usados de diversas maneras, dependiendo del nivel del alumno y del tipo de sistema no verbal estudiado. Por ejemplo, en el caso de los sistemas quinésico y proxémico, una actividad productiva, incluso como precalentamiento, es presentar una escena sin sonido, para que los alumnos propongan de qué se trata o de qué tratan los personajes. La ausencia de sonido provoca que la percepción visual se aguce aún más, haciendo que se aprecien pequeños detalles que podrían pasar desapercibidos. Esta actividad no solamente motiva la conversación sobre el asunto estudiado, sino que puede usarse también para desarrollar otras destrezas, desde la escritura (puede pedirse al alumno que escriba su propia historia sobre el fragmento presentado y luego la compare con la de los demás compañeros y con el material original) a la comprensión auditiva (cuando se repite la escena con sonido), pasando por la producción oral (si se les pide, por ejemplo, que interpreten gestos incluidos en la escena que acaban de presenciar).

Además de los audiovisuales, pueden ser muy útiles los materiales que carecen de movimiento como, por ejemplo, las fotografías publicitarias, las pinturas y las esculturas. En estos casos, el profesor deberá añadir un contexto y tener en cuenta solamente los signos corporales que posean un contenido mínimamente concreto y estable, dejando de lado la carga subjetiva de los mismos. Poyatos (1992: 363-383) presenta también otros materiales que pueden ser usados con tal finalidad, como las ilustraciones de libros infantiles, los tebeos y cómics, las revistas deportivas (examinando el lenguaje y gestos específicos de este grupo), y el análisis del comportamiento no verbal cultural-histórico contenido en la Biblia y los textos literarios⁷. Estos últimos son una excelente fuente de ejemplos al alcance del profesor⁸. Tanto en la novela como en el teatro se pueden encontrar

7. Véanse también algunas propuestas de actividades en Duque de la Torre (1988), Fuente Martínez (1988), Madrigal López (1988), Benítez y Lavin (1992) y Gelabert y Martinell (1990).

8. Véanse las obras de Poyatos de 1994c y 2002c, que constituyen, hasta el momento, el estudio más amplio y profundo sobre la comunicación no verbal en la literatura bajo los más diversos aspectos - enfatizando la narrativa y el teatro, pero considerando también su papel en el cine y los problemas en la traducción literaria -. Véase, además, el estudio realizado por Díaz-Corrales (2004) sobre los gestos en la literatura medieval.

descripciones de gestos realizados por los personajes en las que, a veces, se incluye hasta la forma en que se hacen o cómo deben ser interpretados. Obsérvense, como ejemplo, los fragmentos que reproducimos a continuación, extraídos de la novela *La voz dormida*, de Dulce Chacón (2002):

“La extremeña de piel cetrina expresa un ya te lo dije sin pronunciar palabra, bajando a la vez la barbilla y las pestañas al tiempo que tuerce los labios, bien apretados”. (p.20)

“Hizo hincapié al pronunciar la palabra marido, le guiñó un ojo, y volvió a hacer hincapié al volver a pronunciarla”. (p.137)

“Él se llevó el índice a los labios y le ordenó que callara su nombre”. (p.139)

“La guardiana que recorre el pasillo central camina despacio con los brazos en jarra. Mira a la derecha y a la izquierda con el ceño fruncido. Observa a los familiares. Vigila a las presas”. (p.140)

Muchas veces el autor atribuye a los personajes determinados comportamientos no verbales, conscientes o no, que van más allá de la comunicación básica, es decir, están impregnados de significación y deben ser tenidos en cuenta por el lector no solamente para ser capaz de contextualizar lo que lee, sino también para poder captar e interpretar los matices e intenciones de un determinado personaje o situación. Si pasaran desapercibidos, se perderían detalles significativos del retrato físico y psicológico del personaje. Por ejemplo, Capitu, uno de los personajes más famosos de la literatura brasileña, coprotagonista de la obra maestra de Machado de Assis, *Dom Casmurro* (1899), es identificada y reconocida, en una descripción no exenta de prejuicios, justamente por su mirada, sus ojos “de gitana oblicua y disimulada” o “de resaca”, como muestran los fragmentos siguientes:

“Tinha-me lembrado a definição que José Dias dera deles, “olhos de cigana oblíqua e dissimulada.” Eu não sabia o que era oblíqua, mas dissimulada sabia, e queria ver se se podiam chamar assim.” (p. 84)

“Retórica dos namorados, dá-me uma comparação exata e poética para dizer o que foram aqueles olhos de Capitu. Não me acode imagem capaz de dizer, sem quebra da dignidade do estilo, o que eles foram e me fizeram. Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá idéia daquela feição nova. Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca.” (p.84-85)

Observe también como el escritor explora el comportamiento no verbal de sus personajes, principalmente la mirada, en los fragmentos que siguen, sacados de *La boda del poeta*, de Antonio Skármeta (1999):

“Esteban lo retuvo con un suave abrazo que el otro no rechazó. El muchacho tenía una extraña confianza en el vigor persuasivo de sus gestos, en la inteligencia de sus silencios, y sobre todo, en la hondura de su mirada.” (p.38)

“Jerónimo no olvidaba guiñarle un ojo a su prometida e indicarle con un gesto de las cejas que se bajara un poco la falda sobre sus muslos, pues su piel distraía demasiado la atención de los huéspedes”. (p.50)

Es indudable que los textos, sean del tipo que sean, son una fuente inagotable de posibilidades de análisis del comportamiento no verbal humano. Basta con que el profesor haga uso adecuado de ellos, siempre de forma contextualizada.

Se ha insistido en mucho en que la separación entre lo verbal y lo no verbal es más de orden metodológico que real. Por ese motivo, lo ideal es que ambos sistemas sean estudiados juntos. Un enfoque integrado permite, como ya se ha dicho, desarrollar al mismo tiempo diversas destrezas, además de poseer la ventaja de estar mucho más próximo a la realidad de la comunicación. Por ejemplo, al estudiar los saludos, se estudiará también cómo ocurren los saludos no verbales en diferentes situaciones. Al enseñar algunas locuciones, se abordarán también aquellas que tienen un equivalente gestual, etc. (Cestero, 1999b: 24-27).

Citemos otro ejemplo: las reglas de etiqueta. Aunque sepamos que, en general, se trata de principios que pueden resultar, para muchos, exagerados y no siempre son considerados por todos, ni siquiera por la mayoría de los individuos de una comunidad, el uso de textos sobre tales normas de conducta puede servir como base para abordar las diferencias culturales y los valores sociales. Comparando las culturas española y brasileña, se percibe que la presencia, uso e importancia del pan como alimento en la comida de la primera cultura es mucho más visible que en la segunda. Eso puede influir, por ejemplo, en la conducta en la mesa, ya que muchas veces se utiliza el pan en lugar del cuchillo para empujar la comida, lo que le parecería raro o de mala educación a un brasileño, que evita a toda costa tocar el alimento directamente con la mano⁹ y podría, en todo caso, realizar esa acción en un ambiente familiar donde hay total confianza. Véase, como ejemplo, los fragmentos siguientes, que dicen las reglas de etiqueta a este respecto en las dos culturas, donde subrayamos los aspectos distintivos más significativos:

“El tenedor se sostendrá en la mano derecha para comer los alimentos que no se cortan con cuchillo: huevos, legumbres, etc. Para las carnes, frutas, quesos duros, pastelerías, etc., que necesitan cortarse, se tendrá el cuchillo en la mano derecha y el tenedor en la izquierda para sujetar el trozo de alimento que se corte. Se cortará cada vez el bocado, que se lleva a la boca mediante el tenedor, sujeto por la mano izquierda. El pescado requiere cubierto especial: tenedor de tres púas y pala para partirlo, que se usan del mismo modo que el tenedor y cuchillo corrientes. Si no existen cubiertos especiales puede utilizar el tenedor corriente y un trozo de pan.”¹⁰

“Está absolutamente prohibido rebañar el plato con un pedazo de pan clavado en el tenedor”.¹¹

“Limpar o prato com o pão não é um gesto refinado. Mas, se você não resistir ao molhinho que

9. La costumbre española (también la francesa) de mojar el pan es tan común que llegó a extenderse a la expresión “está para/de mojar pan”, refiriéndose a algo apetitoso o a alguien atrayente.

10. En la dirección electrónica <http://www.webtreat.com/fun/cocina/Etiqueta/etiqueta.htm>.

11. En la dirección electrónica <http://www.luelmo.com/htm/cortesia.htm>.

sobra no fundo do prato, tome o cuidado de espetar o pão com o garfo - é mais educado.”¹²

El profesor, por tanto, debe servirse de las diferentes posibilidades que tiene a su alcance para introducir aspectos no verbales en los contenidos del curso, de forma creativa. Puede incluso hacer uso del libro, aprovechando tanto los textos como las ilustraciones presentes.

En cuanto a la evaluación de estos conocimientos, es posible realizarla al mismo tiempo que se comprueba el aprendizaje de los demás asuntos estudiados. Así, ocurrirá de manera contextualizada.

Aparte de lo ya mencionado, hay también otras posibilidades de desarrollo de proyectos mayores, en los cuales el alumno puede, por ejemplo, analizar alguna(s) particularidad(es) del sistema no verbal elegido a través de entrevistas con informantes nativos de culturas diferentes de la suya (Poyatos, 2002a: 159-160).

5. Clasificación de los signos no verbales

La enseñanza de los elementos no verbales deberá ser organizada, para ello, habrá de seguirse un orden de presentación determinado, en cuya configuración se tendrá en cuenta la funcionalidad de los signos, su frecuencia de uso y la complejidad de su realización (Cestero, 1999b: 24-25). Así, lo ideal es que en los primeros niveles se presenten elementos de los diferentes sistemas de signos no verbales, empezando por los más sencillos y de más frecuente aparición, como los signos usados durante el saludo, la presentación, la conversación básica, etc. Asimismo, pueden introducirse en esta etapa los gestos que actúan como marcadores discursivos y los deícticos. En los niveles intermedios, además ampliar el repertorio de signos estudiados previamente, se presentarán nuevos signos relacionados, por ejemplo, con sonidos fisiológicos y emocionales, modificadores fónicos o equivalentes lingüísticos de expresiones fijas. En los últimos niveles se seguirá aumentando el repertorio de los signos no verbales, pero con elementos de carácter más complejo¹³. Creemos que la enseñanza de los gestos emblemáticos, es decir, aquellos que tienen un equivalente verbal, están entre los que se deben enseñar al comienzo del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua segunda o extranjera. En ellos se debe poner más énfasis, dado que la falta de conocimiento de su significado puede impedir que el alumno descodifique el gesto empleado por el interlocutor durante la comunicación intercultural.

Lo ideal es que el profesor siga el programa del curso que imparte o el propio libro de texto, haciendo las adaptaciones que le parezcan oportunas para incluir, además de los signos lingüísticos correspondientes, los elementos de todos los sistemas de comunicación no verbal: el quinésico, el paralingüístico, el cronémico y el proxémico.

Tomando como base el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2001: 1-24)¹⁴, aunque adaptado a nuestras

12 En la dirección electrónica <http://www.salutte.com.br/etig.html#etig6>. Traducción en español: “Limpiar el plato con el pan no es un gesto refinado, pero si no puede resistirse a la salsa que queda en el fondo del plato, tenga la delicadeza de ensartar el pan con el tenedor: es más educado”.

13. Véanse Poyatos (2002a: 156-157), Cestero (1999b: 51) y Formet (1997).

14. Traducción y adaptación española hecha por el Instituto Cervantes del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001), disponible para consulta en la página electrónica <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>. Véanse también las obras principales en que se basa el marco teórico: *Notional Syllabuses* de Wilkins (1983), *Threshold* de Van Ek y Trim (1990) y la nueva versión del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), modificado para adaptarse al *Marco común europeo de referencia*.

necesidades, ejemplificamos a continuación cómo puede utilizarse los emblemas gestuales en la enseñanza del español o portugués como lengua extranjera.

El *Marco común europeo de referencia* presenta tres niveles de enseñanza (usuario básico, usuario independiente y usuario competente), cada uno subdividido en dos categorías (acceso y plataforma, umbral y avanzado, dominio operativo eficaz y maestría) que sirven como conexión entre un nivel inferior y el posterior, superior. Los criterios de selección de niveles y su subdivisión son, a veces, subjetivos y muy difíciles de cumplir. Su objetivo fundamental es servir de orientación para el profesor, pero dependen, en última instancia, de las características y las necesidades de los alumnos y de la cultura estudiada. Eso significa que el Marco no limita la forma en que el profesor puede establecer y organizar su propio nivel pedagógico.

Creemos, por ejemplo, que teniendo en cuenta el caso específico de la enseñanza de español para brasileños y de portugués para españoles, las dos subcategorías del nivel de usuario básico – acceso y plataforma – podrían estar unidas, ya que la similitud entre las dos culturas es muy significativa. En este primer nivel, el usuario básico (acceso) tendrá contacto con las tareas más sencillas, como la de señalar (los descriptores e ilustrativos); preguntar sobre el día, la hora, la fecha; afirmar y negar; agradecer, etc. En el peldaño siguiente, plataforma, se encuentran la mayoría de los receptores que exponen las funciones sociales, como saludar, invitar, ofrecer y aceptar algo, utilizar el transporte público; expresar sentimientos, describir personas, actividades, experiencias, planes, etc.

En el nivel siguiente, el de usuario independiente, el alumno deberá ser capaz, en un principio (umbral), de ofrecer y pedir opiniones, describir cómo se hace algo, tomar el turno del habla, corregir equivocaciones y errores, etc. En la etapa posterior (avanzado), tendrá que poder ofrecer retroalimentación sobre afirmaciones y deducciones, utilizar ciertos mecanismos de cohesión, declarar con claridad los límites de una concesión, etc.

En el último nivel, el que más enfatiza el discurso, el usuario competente que demuestra un dominio operativo de la lengua debe ser capaz de seleccionar una frase apropiada en un discurso, formar estructuras organizativas del mismo, usar conectores y mecanismos de cohesión. La maestría se alcanza no cuando se está cerca de la competencia de un nativo, sino cuando se es capaz de transmitir matices sutiles de forma precisa y de dominar expresiones idiomáticas y coloquiales con plena conciencia de las connotaciones que tienen.

6. Propuesta de actividades sobre gestos

Presentamos, a continuación, una serie de actividades para trabajar con algunos gestos representativos. El propósito de los ejercicios elaborados es que el alumno fije conocimientos previamente adquiridos o comprobar que se ha aprendido lo estudiado. Se trata siempre de actividades “tipo” que pueden ser modificadas de acuerdo con las necesidades del profesor, del alumnado o del tema estudiado. Además, están diseñadas para la enseñanza de español a estudiantes brasileños o de portugués a estudiantes españoles y pueden ser adaptadas para su utilización en una clase de ELE o de PLE.

Para contextualizar el uso de los gestos estudiados, hemos preferido utilizar ilustraciones reales en muchos de los ejercicios. Como podrá observarse, en algunas de ellas aparecen

personas pertenecientes a culturas diferentes de la brasileña o la española. Sin embargo, en esos casos, el gesto es el mismo en una de ellas o en ambas y las orientaciones de los ejercicios indican a cuál de las dos hacemos referencia.

Actividad 1

Nivel: Usuario básico.

Tema: Saludos.

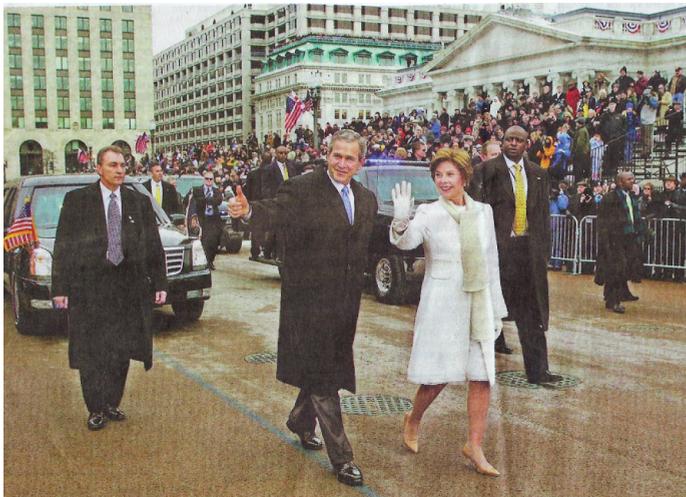
Objetivos: Que el alumno reconozca diferentes tipos de saludos y las características formales de determinado gesto.

Contenido: Emblemas relacionados con el saludo.

Descripción: El alumno debe analizar una ilustración en la que aparecen gestos que estamos trabajando y contestar a las preguntas que se formulan.

Observaciones: Preferentemente para alumnos de PLE.

- 1 – Com base na cultura brasileira, observe a foto abaixo e responda as perguntas que seguem:
- O que indican os gestos realizados pelos personagens que estão no primeiro plano?
 - Há alguma diferença de uso entre ambos gestos?



The New York Times, 21 de enero de 2005, p. A2.

(Respuesta: a) Ambos gestos se usan como saludo. Serían, por lo tanto, equivalentes a “¡hola!, ¿qué tal?”; b) El gesto del pulgar erguido no se suele usar como saludo en España; es más informal que simplemente mostrar la palma de la mano).

2 – Os gestos abaixo são usados no Brasil como forma de cumprimentar alguém. Entretanto, têm outros significados ou variam de uso de acordo com a situação. Explique.

I)



Revista Caras, 11 de febrero de 2005, p. 25.

II)



<http://elmundodeporte.elmundo.es/elmundodeporte/2006/10/17/futbol/1161077037.html>

(Resposta: Além de ser usados para saudar a alguém, ambos gestos se suelen usar como símbolo de victoria, de triunfo y al despedirse. El primer gesto también indica “paz y amor”. El segundo es más común entre los jóvenes brasileños).

Actividad 2

Nivel: Usuario básico.

Tema: Emblemas variados, de información general

Objetivos: Que el alumno indique el significado de emblemas básicos con uso comunicativo, al mismo tiempo que practica la producción escrita.

Contenido: Emblemas de identificación, localización y descripción.

Descripción: El alumno debe analizar ilustraciones y escribir un pequeño diálogo basado en ellas.

Observaciones: Tanto para alumnos de PLE como de ELE.

Usando tu creatividad y basándote en la cultura española, escribe un pequeño diálogo para las ilustraciones siguientes. Puedes reordenar las fotos como te parezca mejor.



The New York Times, 14 de octubre de 2004, p. A20.

(Respuesta libre. El alumno deberá reconocer la polisemia de algunos gestos, como, por ejemplo, el que consiste en señalarse a uno mismo que puede significar “yo” o “mío”).

Actividad 3

Nivel: Usuario básico.

Tema: Emblemas variados, de información general y con usos sociales.

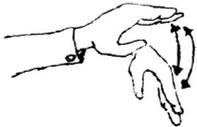
Objetivos: Que el alumno presente el significado de diversos emblemas, así como los matices más sencillos que algunos conllevan.

Contenido: Emblemas de información general y con usos sociales, algunos plurifuncionales.

Descripción: Tres en raya: en parejas o en pequeños grupos, los alumnos deben elegir una casilla e identificar el significado del gesto. Gana el alumno o el grupo que complete primero una línea de tres casillas en horizontal, en vertical o en diagonal. En vez de indicar el significado del gesto, se puede explicar su uso.

Observaciones: De preferencia para alumnos de PLE.

Jogo da velha: Em duplas, escolha uma casinha, indique o significado ou dê um exemplo de uso do gesto indicado. Ganha a dupla que completar primeiro uma linha de três casas, na horizontal, vertical ou diagonal.

 <i>Resp.: beber/bebida</i>	 <i>Resp.: esperar/ parar/ saludar</i>	 <i>Resp.: llamar la atención</i>
 <i>Resp.: altura/ tamaño</i>	 <i>Resp.: irse</i>	 <i>Resp.: parar un transporte</i>
 <i>Resp.: comer</i>	 <i>Resp.: telefonear</i>	 <i>Resp. variada</i>

Actividad 4

Nivel: Usuario independiente.

Tema: Gestos variados con funciones comunicativas.

Objetivos: Revisar algunos de los gestos específicos de la cultura estudiada o signos quinésicos que constituyen falsos cognados.

Contenido: Gestos relacionados con la descripción general y con la expresión de aptitud y cantidad.

Descripción: Buscar el significado de gestos en un crucigrama.

Observaciones: Tanto para alumnos de PLE como de ELE.

Basándote en la cultura española, encuentra los significados de los gestos siguientes en el crucigrama. ¡Ojo!: las palabras están distribuidas en todas las direcciones¹⁵.



15. Referencia de las fotografías, de izquierda a derecha y de arriba abajo: 1) <http://noticias.ya.com/fotos/200308/0901.htm>. 2) *Revista Caras*, 11 de febrero de 2005, publicidad en contraportada. 3) *Jornal A Tarde*, 3 de Julio de 2004, p. 25. 4) Folleto publicitario *Viaje Marsans*, junio de 2003 5) niaspiece.wordpress.com 6) *Metro*, ed. de Boston, 29 de marzo de 2005, p. 4. 7) *Diario As*, 31 de marzo de 2006, p.5. 8) *Revista IstoÉ*, 25 de agosto de 2004, p.88. 9) *Revista IstoÉ*, 28 de julio de 2004, p. 72.

E	F	U	E	R	T	E	G	V
O	I	C	N	E	L	I	S	I
D	O	H	Y	Z	U	S	Z	C
A	O	P	W	A	J	I	O	T
H	K	R	C	R	U	N	O	O
C	C	A	M	Q	R	G	E	R
U	L	S	A	I	A	D	T	I
L	D	I	N	E	R	O	A	A

Respuesta:

	F	U	E	R	T	E		V
O	I	C	N	E	L	I	S	I
D				Z				C
A	O			A	J			T
H		R		R	U	N	O	O
C			M		R			R
U				I	A			I
L	D	I	N	E	R	O		A

Actividad 5

Nivel: Usuario independiente.

Tema: Emblemas variados con expresiones de uso coloquial.

Objetivos: Revisar algunos gestos estudiados y las expresiones fraseológicas equivalentes.

Contenido: Gestos de uso comunicativo, relacionados, principalmente, con la descripción de personas.

Descripción: Relacionar el sentido de gestos con el contexto general de una carta, usando expresiones fraseológicas previamente estudiadas.

Observaciones: Preferentemente para alumnos de ELE.

Descubre el significado de la “carta enigmática”. Usa las expresiones estudiadas, siempre que sea posible.

Ayer vi a María en el mercado. Está así:  . Me contó que ha tenido muchos problemas últimamente. Me dijo que su jefe estaba  pues cree que en la oficina hay algún  que se está llevando todos los materiales. Todos creen que solo puede ser su propio hijo, que  y siempre aparece cuando su padre no se encuentra en la oficina. Dijo además que casi no sale de casa, pues  y que piensa volver a  para preparar las próximas oposiciones.

Posibilidad de respuesta: Ayer vi a María en el mercado. Está hecha un palillo. Me contó que ha tenido muchos problemas últimamente. Me dijo que su jefe está como una cabra pues cree que en la oficina hay algún ladrón. Todos creen que solo puede ser su propio hijo, que tiene un morro y siempre aparece cuando su padre no se encuentra en la oficina. Dijo además que casi no sale de casa, pues está siempre a dos velas y que piensa volver a hincar los codos para preparar las próximas oposiciones.

Actividad 6

Nivel: Usuario independiente.

Tema: Gestos con uso comunicativo.

Objetivos: Practicar la producción escrita, analizando una historieta y los gestos presentes en ella.

Contenido: Gestos de uso comunicativo, fundamentalmente, aunque puede trabajarse con otros usos, según la interpretación del alumno.

Descripción: El alumno deberá prestar atención a los gestos realizados por los personajes de una historieta y rellenar los bocadillos de las tiras.

Observaciones: Para alumnos de PLE o ELE.

Rellena los bocadillos de la historieta. No te olvides de darle un título.



Mauricio de Souza: *Almanaque da Magali*, 22, p.28.

Actividad 7

Nivel: Usuário independente.

Tema: Gestos variados con diferentes funciones.

Objetivos: Revisar algunos de los gestos específicos de la cultura estudiada o signos quinésicos que constituyen falsos cognados.

Contenido: Gestos relacionados con la descripción general, expresión de sentimientos, de deseos y agrado; indicaciones de sugerencias; órdenes, o instrucciones.

Descripción: Preguntas de elección múltiple (para ser contestadas individualmente).

Observaciones: Preferentemente para alumnos de PLE. El profesor podrá, además, mostrar la realización del gesto para facilitar el entendimiento del movimiento ejecutado.

Marque a(s) opção(ões) correcta(s), de acordo con o uso dos seguintes gestos no Brasil:

1 - O gesto abaixo se usa para



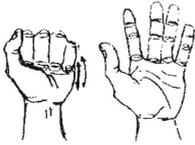
- chamar a atenção de alguém.
- referir-se a uma pessoa bonita.
- indicar que se está com dor de ouvido.
- expressar que a comida está muito gostosa.

2 - O gesto seguinte é usado quando se quer indicar



- que alguém é um ladrão.
- que alguém é atrevido.
- um aceno de despedida.
- um cumprimento informal.

3 - O gesto a seguir exprime



- que alguém tem muita pressa.
- que a luz do carro está queimada ou apagada.
- que deve estar atento ao que se passa ao redor.
- uma ordem para que alguém se afaste ou vá embora.

4 - Mover a palma da mão como segue é uma manifestação de



- apressar alguém.
- ameaça a uma criança.
- que se está muito nervoso.
- que alguém faz toda a vontade de uma outra pessoa.

5 - O estalo abaixo se utiliza ao



- dar pressa a alguém.
- ameaçar uma criança.
- indicar que tudo está bem.
- fazer uma predição desagradável.

Actividad 8

Nivel: Usuario independiente.

Tema: Emblemas diversos.

Objetivos: Desarrollar, junto con la producción escrita, la habilidad para usar gestos de forma natural y adecuación al contexto.

Contenido: Varios emblemas con diferentes contextos de uso.

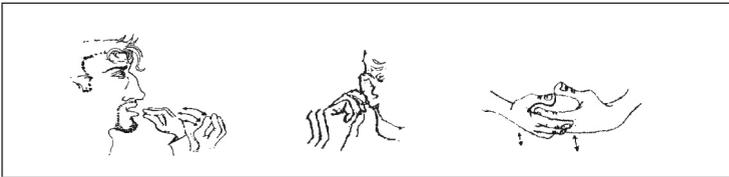
Descripción: La actividad debe ser realizada en grupos, en dos etapas, de la manera que se indica más abajo.

Observaciones: Preferentemente para alumnos de ELE.

1ª Etapa: Se distribuyen algunos emblemas entre diferentes grupos y se pide a los alumnos que escriban diálogos breves en los que aparezcan los gestos que les han tocado. Se puede crear una sola situación en la que aparezcan todos los gestos o inventar pequeños diálogos independientes. También es posible adaptar esta actividad para incluir otros gestos.

2ª Etapa: Los alumnos representan el diálogo que han hecho.

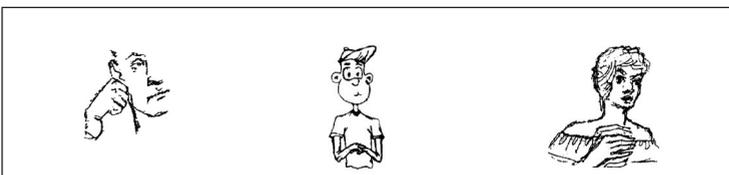
GRUPO 1



GRUPO 2



GRUPO 3



Actividad 9

Nivel: Usuario competente.

Tema: Gestos que aparecen en obras literarias.

Objetivos: Que el alumno interprete, en textos formales, diferentes movimientos corporales y que demuestre el conocimiento que tiene de los gestos utilizados en distintos contextos.

Contenido: Gestos que indican valoración positiva y orden.

Descripción: Fragmentos de texto literario: narrativa. Leer y analizar un fragmento de un texto literario (narrativa) y contestar a preguntas que se formulen sobre él.

Observaciones: Puede ser utilizada tanto para alumnos de ELE como de PLE. Los gestos deben ser descritos de la forma más sencilla posible.

Lee con atención los fragmentos siguientes y contesta a las preguntas que se formulan a continuación¹⁶.

I – “Marta Matarasso deshizo su pose y se tocó los lóbulos de sus orejas como para calmar el ardor.”

II – “Las costureras le hacen gestos al joven ahuyentándolo, y éste abandona el almacén con la vista gacha, cual un perro reprendido por su amo.”

1. En el fragmento I, el personaje se toca el lóbulo de la oreja manifestando su timidez, vergüenza o nerviosismo. Sin embargo, el toque o movimiento del lóbulo de la oreja en Brasil tiene otro significado, ¿cuál?; ¿cuál sería su equivalente en español?

(Respuesta: Puede indicar una valoración positiva, que algo está muy bueno o alguien está muy bien. En España sería equivalente a besar las puntas de los dedos apiñados).

2. En el fragmento II, teniendo en cuenta los gestos que pueden hacerse para pedir que alguien se aparte, ¿qué gesto o gestos pueden haber hecho las costureras al joven? Indica los gestos posibles en Brasil y en España. Señala también si hay alguna variación de situación de uso (quién lo hace y cuándo).

Respuesta: En las dos culturas se puede mostrar el dorso de la mano con los dedos en diagonal u horizontal hacia el suelo, desplazándola varias veces en dirección al interlocutor con un movimiento de muñeca. En el caso de Brasil, existe otro gesto específico, que es mostrar al interlocutor el puño con los dedos abriéndose y cerrándose varias veces, y, en España, el gesto realizado con la mano de canto apuntando al interlocutor y la otra apoyada sobre ésta, en perpendicular. Mientras en el primer caso sólo se puede usar para el interlocutor, los dos últimos pueden ser usados también para indicar que el hablante se va o que una tercera persona se ha ido. El último gesto español parece ser una variante actual y más común entre los jóvenes.

16. Fragmentos extraídos de la novela *La Boda del Poeta*, de Antonio Skármeta (1999: 27, 34).

Actividad 10

Nivel: Usuario competente.

Tema: Gestos y unidades fraseológicas.

Objetivos: Que el alumno relacione determinadas expresiones fijas con sus respectivos gestos.

Contenido: Gestos variados (que transmiten informaciones generales, sentimientos e indiferencia).

Descripción: Diálogos que deben ser completados con expresiones fijas.

Observaciones: Versión de uso para ELE y para PLE.

(Versión para estudiantes de ELE)

Relaciona los diálogos que aparecen a continuación con el gesto que resulte más adecuado en el contexto. Indica, entre paréntesis, la unidad fraseológica que se corresponde con el gesto.

(A)

- ¿Ya has decidido qué vas a hacer estas vacaciones?
- Sí. Voy a quedarme por aquí porque estoy ...
(a dos velas).

(B)

- Antonio me debe dinero desde el año pasado y ahora me viene a pedir otro préstamo.
- Cuidado, porque este tío ... (es un caradura/tiene una cara).
le das la mano y te coge el brazo.

(C)

- ¿Y Silvia?
- Está todo el día en su cuarto (hincando los codos)
para las próximas oposiciones.
- A ver si esta vez las saca...

(D)

- Como es su primera nieta, Mari Carmen está...
(ae se le cae la baba).



(I)



(II)



(III)



(IV)

Respuestas: A-III, B-I, C-IV, D-II.

(Versión para estudiantes de PLE)

Relacione os diálogos que aparecem a seguir com o gesto mais adequado, de acordo com o contexto. Entre parêntesis, indique a palavra, frase ou unidade fraseológica correspondente ao gesto.

(A)

- Esta modelo brasileira, Gisele Bündchen, é demais. Tem um corpo ma-ra-vi-lho-so!
- Não vejo nada demais. Para mim está é muito seca. Parece mais um varapau.
- Ah, sim, claro, um varapau... O que você está é com (dor-de-cotovelo).

(B)

- Paulo faz o quê?
- Nada. Herdou uma herança e agora vive assim (vidão / vida-boa): entre compras, festas e viagens.

(C)

- Não sei o que faço! Peguei o carro do meu irmão escondido e acabei batendo contra outro. Agora tenho que pagar o conserto dos dois e não tenho um centavo. O que é que eu faço agora?
- (Problema seu). Como sempre, agindo de forma irresponsável. Agora arque com as consequências.

(D)

- O médico demorou muito em atender?
- Se demorou? Fiquei esperando... (um tempão / uma eternidade).



(I)



(II)



(III)



(IV)

(Respostas: A-III, B-II, C-IV, D-I).

Actividad 11

Nivel: Usuário competente.

Tema: Emblemas que controlan y organizan el discurso.

Objetivos: Que el alumno sea capaz de percibir e interpretar los diferentes contextos en que se puede utilizar determinado gesto.

Contenido: Un mismo gesto que tiene diferentes contextos de uso en la misma cultura.

Descripción: Análisis de una tira cómica.

Observaciones: Para el alumno de PLE.

Analise a tira abaixo e indique onde está a comicidade da mesma.



Resposta: La comicidad resulta del malentendido entre dos de los personajes, pues el gesto de levantar la mano es entendido por uno de los personajes como muestra de concordancia o aprobación, sin embargo, la intención del que lo realizó era pedir la palabra.

Actividad 12

Nivel: Usuario competente.

Tema: Falso cognado gestual; variación cultural.

Objetivos: Que el alumno sea capaz de percibir e interpretar el gesto que aparece en un texto publicitario, reflexionando sobre la incidencia del contexto en su significado.

Contenido: El mismo gesto con diferentes contextos de uso; expresar fastidio (gesto obsceno) o deseo.

Descripción: Leer y analizar un texto publicitario y contestar a preguntas que se formulan sobre él.

Observaciones: Para alumnos de ELE o PLE.

PARTE I



Folleto publicitario de *Viajes Marsans*, junio de 2004.

Teniendo en cuenta las diferencias de significado que presenta el gesto que aparece en este anuncio publicitario, en las culturas brasileña y española, responde a las preguntas que se formulan a continuación:

- ¿Qué sentido tiene el gesto en la publicidad? Justifica tu respuesta.
- ¿Cuáles son las diferencias de significado de este gesto en Brasil y en España?
¿Qué conlleva su uso?

Respuestas:

- El gesto expresa aprobación o agrado y es equivalente a “muy bueno”. En el contexto del anuncio, indica que la oferta de viaje es una excelente oportunidad. El semblante de satisfacción del modelo es, por lo tanto, determinante.*
- El gesto no se admite en Brasil, a pesar de que su significado es reconocible. Posee una connotación obscena, y, por lo tanto, un uso restringido, ya que se utiliza exclusivamente para ofender.*

PARTE II

a) Analiza los dos anuncios que reproducimos a continuación y di qué tienen en común y que los diferencia. Explica, además, de qué trata cada uno de ellos.

b) Los dos gestos que aparecen son plurifuncionales, es decir, pueden ser usados con diferentes significados. ¿Cuáles son los otros significados?

I)



The New York Times Magazine,
5 de septiembre de 2004, 294, p. 87.

II)



Folleto publicitario de Banco
do Brasil, Julio de 2005.

Respuestas:

- a) Tanto el texto I, en español, como el texto II, en portugués, presentan gestos que indican un deseo de buena suerte: cruzar los dedos y “figa” o higa. En el primer caso, se indica que no se debe confiar en la suerte, sino en la compañía que se anuncia y, en el segundo, se expresa el deseo de que algo bueno ocurra (ganar en sus inversiones bancarias).
- b) El primer gesto también se realiza al omitir una mentira. Ambos pueden ser usados también para “ahuyentar maleficios”, pero mientras que el primer gesto se usa en las dos culturas, el del segundo texto sólo se usa en Brasil.

Bibliografía

- BENÍTEZ, P. y LAVIN A.A.P. (1992): “La comunicación no verbal y la enseñanza del español para extranjeros”, *Cable*, 9, pp. 9-14.
- CESTERO, A.M. (1999a): *Repertorio básico de signos no verbales del Español*. Madrid, Arco/Libros.
- _____ (1999b): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Arco Libros.
- CHACÓN, D. (2002): *La voz dormida*. Santafé de Bogotá, Alfaguara.
- COLL, J., GELABERT, M.J. Y MARTINELL, E. (1990): *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Madrid, Edelsa.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment*. Strasbourg, Council of Europe. [Trad. esp.: Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>]
- CULLER, J. (1981): “Semiotic of tourism”, *American Journal of Semiotics*. Cambridge, 1 (1-2), pp. 127-140.
- DÍAZ-CORRALEJO, V. (2004): *Los gestos en la literatura medieval*. Madrid, Gredos.
- DUQUE DE LA TORRE, A. (1988): “Repertorio de gestos de una situación comunicativa: en el restaurante. Propuesta de actividades para el aula de ELE”, en CESTERO, A.M. (coord.), *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid, Edinumen, pp. 53-78.
- FUENTE MARTÍNEZ, M.V. (1988): “Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales entre Hungría y España”, en Cestero, A.M. (coord.), *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid, Edinumen, pp. 37-52.
- HAYES, A.S. (1978): “Paralingüística y cinésica: perspectivas pedagógicas”, en SEBEOK, T.A., HAYES, A.S. Y BATESON, M. (comp.), *Semiótica Aplicada*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- MACHADO DE ASSIS, M. J. (1988): *Dom Casmurro*. São Paulo, Martins Fontes.
- MADRIGAL LÓPEZ, M.J. (1988): “Los marcadiscursos gramaticales en el aula de español como lengua extranjera”, en Cestero, A.M. (coord.), *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid, Edinumen, pp. 89-104.
- NASCIMENTO DOMINIQUE (2007): *Emblemas gestuales españoles y brasileños: estudio comparativo*. Alcalá, Universidad de Alcalá. (Biblioteca Virtual RedELE, número 9, segundo semestre).
- POYATOS, F. (ed.) (1992): “The interdisciplinary teaching of nonverbal communication: academic and social implications”, en *Advances in Nonverbal Cammunication*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 363-383.
- _____ (1994a): *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, Istmo.
- _____ (1994b): *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción II*. Madrid, Istmo.

- _____ (1994c): *La comunicación no verbal III. Nuevas perspectivas en la novela y teatro y en su traducción*. Madrid, Istmo.
- _____ (2002a): *Nonverbal Communication Across Disciplines, 1. Culture, Sensory Interaction, Speech, Conversation*. Amsterdam, John Benjamins.
- _____ (2002c): *Nonverbal Communication Across Disciplines, 3. Narrative Literature, Theatre, Cinema, Translation*. Amsterdam, John Benjamins.
- RECTOR, M. y TRINTA, A.R. (1986): *Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira*. Petrópolis, Vozes. 2ª ed.
- SAPIR, E.A. (1949): "The unconscious patterning of behavior in society", MANDELBAUM, D. (ed.), *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. Berkeley, University of California Press.
- SKÁRMETA, A. (1999): *La boda del poeta*. Madrid, Debate.

Análise de alguns aspectos microestruturais em quatro dicionários bilíngües espanhol-português / português-espanhol

Virginia Sita Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

O objetivo deste trabalho é avaliar as equivalências léxicas e as informações gramaticais em dicionários bilíngües espanhol-português/português-espanhol. Para tanto, expusemos os parâmetros básicos que devem orientar a concepção de um dicionário bilíngüe – as línguas envolvidas, a direção, a função e o usuário – e discutimos alguns problemas envolvidos na operação de contraste entre o português e o espanhol.

Palavras-chave: língua portuguesa; língua espanhola; dicionário bilíngüe; equivalência léxica; informação gramatical.

Abstract

This paper aims at analyzing the translation equivalents and the grammatical information in Spanish-Portuguese/Portuguese-Spanish bilingual dictionaries. For this purpose, we presented the basic parameters that should guide the conception of a bilingual dictionary – the related languages, the directionality, the functionality and the user – and we discussed some problems concerning the relationship between Portuguese and Spanish.

Key-words: Portuguese; Spanish; bilingual dictionary; translation equivalents; grammatical information.

1. Introdução

As classificações tipológicas de obras lexicográficas propostas por Haensch et al. (1982: 126-187), Martínez de Souza (1995: s.v. *diccionario*), Landau (2001: 6-42), Hartmann; James (2001: s.v. *typology*) e Swanepoel (2003) apontam o número de línguas como um dos critérios utilizados para definir, bem como para distinguir as obras entre si. Esse critério opõe os dicionários monolíngües aos multilíngües. Os dicionários monolíngües arrolam unidades léxicas de uma só língua, apresentando as informações sobre a sua forma e significação na própria língua (cf. Landau, 2001: 8-9 e Hartmann; James, 2001: s.v. *monolingual dictionary*). Os dicionários multilíngües, por sua vez, relacionam unidades léxicas de duas ou mais línguas (cf. Landau, 2001: 9-11 e Hartmann; James, 2001: s.v. *multilingual dictionary*). Dentro do segundo grupo, destaca-se o dicionário bilíngüe, definido por Hartmann; James (2001: s.v. *bilingual dictionary*) como “A type of dictionary which relates the vocabularies of two languages together by means of translation equivalents”.

A concepção e o desenho de um dicionário bilíngüe implicam que se considere, além das línguas envolvidas, no mínimo, mais três variáveis: o usuário, a direcionalidade e a função. Com relação ao usuário, deve-se distinguir entre os falantes da língua A e os falantes da língua B, e, em seguida, definir a qual dos dois públicos o dicionário estará destinado. A direcionalidade está relacionada com o fato de se tomar a língua materna do usuário como língua-fonte (ou língua de partida) ou como língua-alvo (ou língua de chegada). Por fim, a função está ligada ao tipo de tarefa que o consulente pretende realizar com o auxílio do dicionário. Dessa forma, o dicionário pode ser passivo (para a decodificação da língua estrangeira) ou ativo (para a codificação em língua estrangeira) (cf. Kromann; Riiber; Rosbach, 1991: 2713-2716, Carvalho, 2001: 47-58 e Welker, 2004: 193-214). O cruzamento dessas três variáveis determina a existência de, pelo menos, quatro dicionários para cada par de línguas¹. Assim, considerando o par de línguas português e espanhol, teríamos:

1) Para falantes do português:

Dicionário A: Espanhol-português para decodificação (passivo)

Dicionário B: Português-espanhol para codificação (ativo)

2) Para falantes do espanhol:

Dicionário B': Português-espanhol para decodificação (passivo)

Dicionário A': Espanhol-português para codificação (ativo)

1. Hausmann (1977 apud Kromann; Riiber; Rosbach, 1991: 2716) discrimina outras duas funções, além da decodificação (tradução) e da codificação (versão): (a) entender uma língua estrangeira sem necessariamente traduzi-la à língua materna e (b) produzir textos em uma língua estrangeira sem partir de um texto na língua materna. Dessa forma, poder-se-ia falar em oito diferentes dicionários para cada par de línguas. Tomando o português e o espanhol, teríamos, além dos tipos A, B, A' e B', outras quatro diferentes obras:

1) Para falantes do português:

Dicionário C: Para a compreensão da língua espanhola (passivo)

Dicionário D: Para a produção em língua espanhola (ativo)

2) Para falantes do espanhol:

Dicionário E: Para a compreensão da língua portuguesa (passivo)

Dicionário F: Para a produção em língua portuguesa (ativo)

Um dicionário passivo pode oferecer paráfrases, bem como utilizar ilustrações ou outros sistemas semióticos, preterindo a apresentação de equivalentes. Já um dicionário ativo, em vez da ordenação alfabética, pode lançar mão do princípio onomasiológico de ordenação dos materiais, como ocorre no LLA (2002), dirigido a aprendizes de inglês. Esta obra apresenta, em cada verbete, um campo denominado “related words”, no qual são apresentados sinônimos e antônimos, além de outras palavras pertencentes ao mesmo universo semântico da palavra-entrada.

Os quatro tipos de dicionários discriminados acima são monodirecionais e monofuncionais². A clareza a respeito da direcionalidade e da função que a obra deve cumprir constitui um fator fundamental para o desenho da macro e da microestrutura de um dicionário bilíngüe³. A direção do dicionário ($L_A \rightarrow L_B / L_B \rightarrow L_A$) afeta diretamente a lematização e está, de igual maneira, intimamente relacionada com a função. Nesse caso, a direcionalidade determina a necessidade de fornecer determinada informação, bem como define se a mesma deve ser referente ao lema ou aos equivalentes. Em outras palavras, em um dicionário $L_A \rightarrow L_B$ passivo, as informações morfológicas e sintáticas presentes devem ser referentes ao signo-lema, enquanto em um dicionário $L_A \rightarrow L_B$ ativo, essas informações devem ser referentes aos equivalentes oferecidos (cf. Kromann; Riiber; Rosbach, 1991: 2719-2720). A função que o dicionário deve cumprir, por sua vez, incide diretamente sobre a definição macro e microestrutural. Um dicionário passivo deve ser macroestruturalmente denso, procurando suprir as deficiências do consulente em nível léxico, ao passo que pode ser microestruturalmente enxuto, já que o consulente não precisa de informações exaustivas sobre sua língua materna. Por outro lado, um dicionário ativo pode ser macroestruturalmente enxuto, devendo, no entanto, ser microestruturalmente denso, a fim de oferecer o maior número possível de informações sobre os equivalentes, ajudando o consulente a produzir na língua estrangeira (cf. Bugueño; Damim, 2005: 4-5).

Partindo das considerações precedentes, propomo-nos a analisar quatro dicionários bilíngües para o par de línguas português e espanhol⁴: DMiEP (1999)⁵, DSEP (2003), DCEP (2004)⁶ e DEPE (2005). Nossa análise centrar-se-á em dois aspectos microestruturais: (a) as equivalências léxicas e (b) as informações gramaticais. Antes disso, porém, será necessário discutir duas questões fundamentais, que incidem diretamente sobre a escolha e a apresentação das informações nos dicionários em questão: (i) a definição do perfil do usuário e (ii) as conseqüências, para o desenho do dicionário, das especificidades lingüísticas e teórico-metodológicas que envolvem o contraste entre duas línguas.

2. Carvalho (2001) afirma que esses quatro tipos de dicionários poderiam ser reduzidos a dois, caso deixassem de ser monodirecionais e se convertessem em bidirecionais, podendo, dessa forma, ser utilizados pelos falantes de ambas as línguas. A autora, no entanto, adverte que muitos dicionários, embora pareçam bidirecionais, não o são, já que as informações contidas neles não são suficientes para auxiliar os consulentes de cada uma das línguas em suas respectivas tarefas (cf. Carvalho, 2001: 53). Já um dicionário bifuncional é um projeto, além de raro, muito difícil de ser executado, dado que uma obra desse tipo deveria conter um grande número de informações, a fim de poder ajudar, efetivamente, os falantes nativos de ambas as línguas envolvidas nas funções passiva e ativa concomitantemente.

3. A macroestrutura compreende a seleção e ordenação do material léxico (cf. Hartmann, 2001: 64, Hartmann; James, 2001: s.v. *macrostructure* e Welker, 2004: 80-107). A microestrutura, por sua vez, abrange problemas relativos à fixação de um programa de informações e à organização interna do verbete (cf. Hartmann, 2001: 64-65, Hartmann; James, 2001: s.v. *microstructure* e Welker, 2004: 107-177).

4. Seguindo a tendência da metalexigrafia européia, identificaremos todos os dicionários citados através de abreviaturas (cf. Hartmann, 2001: 11).

5 Este dicionário é uma reimpressão do *Dicionário Michaelis: espanhol-português/português-espanhol* de 1998, feita especialmente para publicação em fascículos no ano de 1999.

6. O mesmo dicionário já havia sido publicado no ano de 2003 em Barcelona pela editora Grijalbo, sob o título de *Collins Diccionario Pocket Español-Português/Português-Espanhol*. A única diferença entre as duas edições é o fato de que, enquanto DCEP (2004), aparentemente, está destinado ao mercado consumidor brasileiro, a edição de 2003 é abertamente dirigida aos falantes nativos de espanhol que estudam o português. Contudo, a simples reimpressão de um dicionário, alterando somente o seu título, é uma prática altamente reprovável, já que uma obra que foi concebida para atender às necessidades do público falante de espanhol não poderá atender adequadamente às necessidades específicas dos usuários falantes de português.

2. Perfil do usuário

A qualidade de um dicionário não se verifica somente pelo tipo de informações apresentadas, mas pela sua funcionalidade. Uma informação funcional é a que se caracteriza por ser discreta (constitui um fato de norma) e discriminante (permite ao usuário tirar algum proveito com relação ao uso ou conhecimento da língua) (cf. Bugueño; Farias, 2006). Fatores como a falta de uma definição rigorosa do perfil de usuário no momento da concepção das obras lexicográficas⁷, a exigência de produtos economicamente viáveis por parte do mercado editorial, bem como o desconhecimento do público acerca das obras que consomem⁸, fazem com que os dicionários utilizados, muitas vezes, não correspondam às expectativas dos seus consulentes⁹. A delimitação de um perfil de usuário é, pois, um dos fatores que viabiliza a elaboração de uma obra em que todas as informações oferecidas sejam realmente funcionais.

Tendo em vista a preferência dada à elaboração de uma obra de caráter monofuncional e considerando que estamos lidando com o mercado editorial brasileiro¹⁰, ou seja, consumidores falantes nativos do português, a nossa análise parte do princípio de que os dicionários selecionados deveriam caracterizar-se como:

- 1) Direção espanhol-português: para decodificação (passivo)
- 2) Direção português-espanhol: para codificação (ativo)

A definição do público ao que está destinada a obra, contudo, é apenas o primeiro passo na concepção de um dicionário bilíngüe. Para que um determinado dicionário possa ser uma ferramenta realmente eficaz de auxílio no desenvolvimento das competências lingüísticas exigidas do estudante brasileiro de espanhol, é necessário definir com mais precisão o perfil do usuário.

Na falta de estudos empíricos que contribuam para definir o perfil de usuário de uma dada obra¹¹, um documento oficial que oriente o ensino (tanto da língua materna, no caso de um dicionário monolíngüe para falantes nativos, quanto da língua estrangeira, no caso

7. Este não é um problema exclusivo da lexicografia bilíngüe. Análises de dicionários escolares de língua portuguesa (cf. Farias, 2006a) e espanhola (cf. Farias, 2006b) demonstraram que a falta de uma definição rigorosa do público-alvo destas obras reflete-se na apresentação de inúmeras informações que não são relevantes, bem como na ausência, ou mesmo, na apresentação assistemática de outras tantas informações altamente pertinentes para os consulentes do tipo de obra em questão.

8. Os consulentes, muitas vezes, fazem suas escolhas baseados unicamente em critérios impressionistas, tais como o tamanho, o uso de ilustrações, etc. Para Bugueño; Damim (2005), os critérios impressionistas usados na avaliação das obras lexicográficas são resultantes dos mitos estabelecidos acerca dos dicionários bilíngües: (a) um dicionário bilíngüe é capaz de resolver todas as dúvidas do seu consulente, (b) todos os dicionários bilíngües são iguais e (c) grande quantidade de palavras é sinal de qualidade.

9. Exemplos de obras que refletem claramente esse problema são MiEPE (2007), para o espanhol, MiEPI (2007), para o inglês, DCPI (2006), para o italiano, e DBLP (1998), para o latim, todas destinadas a estudantes dos níveis iniciais. Esses dicionários apresentam uma notável carência de informações (são oferecidos somente o signo-lema, a indicação morfológica, o(s) equivalente(s), e, no caso de DCPI, 2006, também a pronúncia), o que torna essas obras instrumentos pouco eficazes no processo de ensino-aprendizagem das referidas línguas.

10. Dos quatro dicionários postos sob análise, apenas DSEP (2003: V) apresenta-se como destinado aos falantes de português que estudam espanhol. Este dicionário, no entanto, na direção português-espanhol, que deveria servir à função ativa, quase não apresenta subsídios para a produção na língua estrangeira, enquanto na direção espanhol-português, que deveria servir à função passiva, apresenta uma série de informações inúteis para essa tarefa. As demais obras, DMiEP (1999), DCEP (2004) e DEPE (2005), não definem explicitamente o usuário, embora tenham sido impressas no Brasil, provavelmente para serem comercializados em âmbito nacional.

11. Em Welker (2004: 235-236), salienta-se que, além de escassas, a maioria das pesquisas sobre a perspectiva do usuário e o uso de dicionários é feita sobre o ensino do inglês como língua estrangeira.

de um dicionário bilíngüe ou de um dicionário monolíngüe para aprendizes¹²⁾ pode ser um instrumento bastante útil para construir um protótipo de usuário¹³⁾. Assim, pois, para a definição do perfil do usuário brasileiro aprendiz de espanhol, propomos tomar como ponto de partida o MARCO (2002). A partir da divisão clássica em três níveis de aprendizagem de línguas estrangeiras (básico, intermediário e avançado), o MARCO (2002: 25-27) apresenta ramificações, de tal forma que os estudantes são classificados em seis níveis, de acordo com seu conhecimento da língua estrangeira: A1 ou Acesso, A2 ou Plataforma, B1 ou Umbral, B2 ou Avançado, C1 ou Domínio Operativo Eficaz e C2 ou Maestria. Consideraremos como potenciais usuários dos dicionários selecionados os estudantes que se encontram entre os níveis A1 e B2, ou seja, entre o nível mais elementar de uso da língua (vocabulário bastante limitado, estruturas simples e temas do cotidiano) e o nível em que o aluno já é capaz de utilizar a língua com fluidez (vocabulário bastante amplo, capacidade de argumentação acerca de diversos temas e competência metalingüística em desenvolvimento) (cf. MARCO, 2002: 36-38).

3. Aspectos lingüísticos e teórico-metodológicos que envolvem o contraste entre duas línguas

Nesta seção, discutiremos dois aspectos. O primeiro, de ordem puramente lingüística, diz respeito às especificidades das línguas envolvidas e suas conseqüências para o desenho do dicionário. O segundo, de ordem teórico-metodológica, diz respeito aos problemas práticos que o lexicógrafo enfrenta ao redigir um instrumento lexicográfico.

3.1. Aspecto lingüístico: Especificidades do espanhol em relação ao português

A lingüística contrastiva trata da descrição paralela de duas línguas nos níveis fonológico, morfológico, sintático, léxico e ortográfico, objetivando tornar evidentes as diferenças entre ambas, de tal forma que seus resultados podem ser aplicados diretamente na elaboração de dicionários bilíngües (cf. Hartmann, 1991 e Hartmann; James, 2001: s.v. *contrastive linguistics*). Esta disciplina lida diretamente com o anisomorfismo, ou seja, o fato de não haver correspondência direta entre determinadas formas e estruturas de duas línguas (cf. Merzagora, 1987: 98-99, Kromann; Riiber; Rosbach, 1991: 2716-2718, Hartmann, 1991: 2856-2858 e Szende, 1996). O anisomorfismo é mais visível entre línguas que divergem tipológica (traços característicos) e geneticamente (parentesco etimológico), como é o caso do português e do

12. Um dicionário para aprendizes, ou *learner's dictionary*, é definido como "A pedagogical dictionary aimed primarily at non-native learners of a language" (Hartmann; James, 2001: s.v. *learner's dictionary*). São exemplos desse tipo de obra LGDaF (2008), destinado a aprendizes de alemão, e CCLD (2003) e OALD (2005), destinados a aprendizes de inglês. Ao lado dos *learner's dictionaries*, citamos os dicionários semi-bilíngües ou bilingualizados, que constituem um tipo híbrido entre os dicionários monolíngües para aprendizes e os dicionários bilíngües. Essas obras apresentam a palavra-entrada e a definição na língua estrangeira acrescida de um equivalente na língua materna do usuário (cf. Hartmann; James, 2001: s.v. *bilingualised dictionary* e Welker, 2004: 201-203). Exemplos desse tipo de obra são PEDSP (1996), para aprendizes de inglês, e DELE (2002), para aprendizes de espanhol.

13. Este método foi aplicado em Farias (2007, 2009) e Bugueño; Farias (2008), com o objetivo de traçar o perfil de usuário de um dicionário escolar de língua portuguesa dirigido a estudantes entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental. Utilizou-se como referencial os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino de língua portuguesa de 1998. Destacamos também o trabalho de Gonzalez (2009), no qual se analisa o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* de 2002 (cf. MARCO, 2002), a fim de avaliar em que grau e como as competências que devem ser desenvolvidas pelo estudante brasileiro de língua espanhola podem ser convertidas em segmentos informativos em um dicionário monolíngüe para aprendizes.

alemão. No entanto, também se pode verificar esse fenômeno entre línguas com similaridades tipológica e genética, como é o caso do português e do espanhol. Para ilustrar, comparamos o sistema vocálico de ambas as línguas. Enquanto no português o traço da abertura gera uma oposição entre as vogais /e/ e /ê/, bem como entre as vogais /o/ e /ó/, no espanhol esse traço é irrelevante. Essa divergência verificada entre as duas línguas tem conseqüências imediatas no que diz respeito à forma de apresentação das informações no dicionário. Em um dicionário para falantes nativos do português, a indicação da pronúncia do espanhol é dispensável, enquanto num dicionário para falantes nativos do espanhol, a transcrição fonética do português, pelo menos nesses casos, é fundamental.

Em síntese, além da definição do perfil de usuário, o fenômeno do anisomorfismo e suas implicações diretas na redação de um dicionário bilíngüe devem ser seriamente considerados, já que a apresentação de informações efetivamente discretas e discriminantes para o consulente depende, em boa medida, da atenção dada a esse problema. Tendo em vista esses dois aspectos, listamos, a seguir, os problemas mais comuns que os brasileiros aprendizes de espanhol classificados entre os níveis A1 e B2 encontram, em função das divergências que a língua a ser aprendida apresenta em relação à sua língua materna:

- 1) Emprego de complementos preposicionados.
- 2) Emprego do acusativo e do dativo:
 - a) Preposição *a* diante de complementos acusativos que designam seres animados.
 - b) Pronome pessoal átono obrigatório reduplicando o complemento dativo.
 - c) Construções com verbos que exigem complemento distinto do português.

3.2. Aspecto teórico-metodológico: Problemas práticos no contraste entre o espanhol e o português

No que tange à lexicografia bilíngüe focada na relação entre o português e o espanhol, um dos maiores problemas encontrados é a questão de como lidar com a variação lingüística no dicionário. A existência da variação diacrônica, diatópica e diafásico-diastrática é um fato intrínseco à natureza das línguas (cf. Coseriu, 2004: 91-125), reduzindo-se, dessa maneira, a uma questão puramente lingüística. O tratamento dispensado a esse fato no dicionário, por sua vez, é o que constitui um problema de ordem teórico-metodológica. Reconhecemos que, considerando o perfil do usuário das obras postas sob análise, não é necessária uma seleção macroestrutural com pretensões exaustivas, o que significa que grande parte do material léxico marcado diassistemicamente pode ser descartada. Entretanto, como ressalta Bugueño (2007: 6-7), no caso da língua espanhola, a variação diatópica precisa ser considerada nos dicionários devido às diferenças, especialmente no que diz respeito ao léxico, entre a Espanha e as diversas regiões da América (cf. Moreno de Alba, 1993). Em contrapartida, no que diz respeito à língua portuguesa, tendo em vista que o público-alvo é constituído por estudantes brasileiros, as variedades do português falado em Portugal, bem como nos demais países lusófonos, podem ser preteridas¹⁴.

14. No que diz respeito à variação diatópica no Brasil, acreditamos que não é pertinente a inclusão de regionalismos, nem como lemas na direção português-espanhol, muito menos como equivalentes na direção espanhol-português, pelo menos em um dicionário bilíngüe dirigido ao público que delimitamos. Além disso, dado que ainda não contamos com um atlas lingüístico do Brasil que nos permita delimitar com precisão as zonas dialetais do país (cf. Leite; Callou, 2005: 16-26), as marcas imputadas aos regionalismos não poderiam ser completamente confiáveis.

O tratamento do vocabulário de língua espanhola marcado diatopicamente no dicionário bilíngüe, por sua vez, requer a utilização de instrumentos específicos para auxiliar a seleção das unidades léxicas e, principalmente, orientar a sua posterior imputação de uso. Sem embargo, ainda não contamos com ferramentas plenamente confiáveis que nos permitam assegurar a real extensão de uso dos vocábulos que aparecem marcados diatopicamente nos dicionários de língua espanhola¹⁵. Fornari (2006) e Zanatta (2006), por exemplo, demonstraram que as marcas diatópicas apresentadas nos dicionários de americanismos¹⁶ são imprecisas e não refletem, na maioria das vezes, a situação real da língua espanhola. O mesmo problema parece afetar os dicionários gerais de língua, tais como DRAE (2001) e DUE (2001)¹⁷. Em Fornari (2006), descreve-se o método elaborado para tentar amenizar o problema da marcação diatópica em um dicionário de falsos amigos espanhol-português¹⁸. Esse método consiste em efetuar uma pesquisa país por país com o auxílio da ferramenta de busca *Google*, a fim de averiguar o uso efetivo de determinada palavra ou aceção em cada um dos países. Este método, embora tenha se mostrado eficiente em muitos casos para confirmar ou refutar as informações apresentadas nos dicionários consultados, tampouco permite apresentar resultados completamente satisfatórios, devido, principalmente, às restrições da ferramenta utilizada (cf. Kilgarriff; Grefenstette, 2008).

Ressaltamos, por fim, que a necessidade de incluir vocabulário de língua espanhola marcado diatopicamente nos dicionários bilíngües não afeta somente a macroestrutura na direção espanhol-português, mas também a microestrutura na direção português-espanhol, já que, algumas vezes, é necessário oferecer equivalentes diatopicamente marcados¹⁹, desde que a imputação de uso dos mesmos esteja claramente apresentada para os consulentes.

4. Análise dos dicionários selecionados

A análise estará centrada em dois aspectos microestruturais: (a) o problema dos equivalentes e (b) a apresentação das informações gramaticais.

15. A falta de precisão das imputações de uso apresentadas nos dicionários não se restringe aos dicionários de língua espanhola, e muito menos fica limitada ao âmbito da diatopia. Assim, por exemplo, em MiAu (2005: s.v. *aeromoça*), encontramos as marcas *Bras.* [brasileirismo] e *Obsol.* [obsoleto]. No entanto, para o mesmo vocábulo, em Au (1999: s.v. *aeromoça*), apresenta-se apenas uma marca de *Bras* [brasileirismo], e em Hou (2001: s.v. *aeromoça*), as marcas *termo aeronáutico, Brasil e informal*.

16. Americanismos são palavras ou locuções utilizadas especificamente na América Hispânica ou que apresentam, nessa região, um conteúdo semântico especializado. Em Zanatta (2006: 138), os americanismos são divididos em americanismos *lato sensu*, ou seja, as palavras ou aceções usadas em algumas regiões da América Hispânica e não utilizadas na Espanha, e os americanismos *strictu sensu*, que são as palavras e aceções usadas em todo o território hispano-americano, e que não são utilizadas na Espanha.

17. Para ilustrar, citamos o caso de *guajolote*, que aparece com as marcas *El Salv.* [El Salvador], *Hond.* [Honduras] e *Méx.* [México] em DRAE (2001: s.v., ac. 1), mas que aparece somente com a marca *Méj.* [México] em DUE (2001, s.v.). Através de consultas em bancos de dados da internet efetuadas com o auxílio do *Google* (em 07.03.2008), confirmamos o uso efetivo dessa unidade léxica apenas no México. Nos demais países de língua espanhola, e também no México, usa-se o vocábulo *pavo*.

18. O referido dicionário está sendo desenvolvido no âmbito do projeto *Dicionário de falsos amigos espanhol-português*, realizado no Instituto de Letras da UFRGS sob a supervisão do Prof. Dr. Félix Bugueño Miranda.

19. A apresentação de equivalentes diatopicamente marcados justifica-se quando não existem possibilidades de tradução que possam ser consideradas “neutras”, como ocorre com os equivalentes em língua espanhola para o português *abacate*, ou seja, *aguacate* e *palta*. Essas duas palavras encontram-se distribuídas da seguinte maneira, conforme constatamos através de consultas em bancos de dados da internet com o auxílio do *Google* (em 07.03.2008): *palta* é usada na Argentina, Bolívia, Chile, Peru e Uruguai, enquanto *aguacate* é preferida nos demais países de língua espanhola. Nesses casos, notamos que os vocábulos *aguacate* e *palta* parecem estar em distribuição complementar. Aproveitamos para salientar que os resultados obtidos através da pesquisa realizada contestam parcialmente as informações de DRAE (2001: s.v. *palta*, ac. 4) e DUE (2001: s.v. *palta*), que apresentam as marcas *Arg.* [Argentina], *Chile, Perú e Ur.* [Uruguai], e *Arg.* [Argentina] e *Perú*, respectivamente.

4.1. Equivalentes

A equivalência entre duas unidades léxicas de línguas distintas é entendida como uma relação entre o significado individual de uma unidade léxica da língua A e seu equivalente na língua B (cf. Kromann; Riiber; Rosbach, 1991: 2717). É justamente nas relações em nível léxico que o fenômeno do anisomorfismo fica mais evidente. Esse fato, por sua vez, incide diretamente na apresentação dos equivalentes no dicionário (cf. Neubert, 1990, Werner; Chuchuy, 1992, Szende, 1996, Hartmann; James, 2001: s.v. *equivalence* e s.v. *equivalent* e Welker, 2004: 194-199).

Kromann; Riiber; Rosbach (1991: 2717-2718) distinguem três tipos de relações de equivalência: plena [*full equivalents*], parcial [*partial equivalents*] e nula [*non-equivalents*].

4.1.1. Equivalência plena

A relação de equivalência plena implica em que, para cada significação de uma dada unidade léxica da língua A, haja um equivalente na língua B, o que não significa que esta seja uma relação completamente isomórfica. Apesar disso, a relação de equivalência plena é a situação mais fácil de ser resolvida. Entretanto, é necessário prestar atenção à escolha do(s) equivalente(s) e à melhor forma de apresentá-los nos dicionários. Schardosim (2003) faz observações bastante pertinentes com relação à apresentação dos equivalentes no dicionário bilíngüe. Essa autora propõe que as equivalências apresentadas não devem ser polissêmicas, desusadas ou de baixa frequência, ou ainda marcadas diatópica (exceção feita, obviamente, aos casos como o de *aguacate/palta*) e/ou diafásico-diastraticamente. Além disso, sustenta que, para cada acepção, é mais útil apresentar apenas um equivalente, consoante com os critérios expostos, do que oferecer muitas possibilidades que possam deixar o consulente em dúvida. Nesse caso, o equivalente apresentado pode vir acompanhado de um incremento contextual que sirva como especificador ou desambiguador (cf. Beneduzi; Bugueño; Farias, 2005: 202-205). Em Kromann; Riiber; Rosbach (1991: 2720-2721), já havia sido aventada a possibilidade de se utilizar um elemento que cumprisse essa função. Esses autores distinguem entre as funções de discriminador das significações dos equivalentes (em dicionários ativos)²⁰ e identificador das significações do signo-lemma (em dicionários passivos)²¹. Os incrementos contextuais podem, segundo os referidos autores, ser apresentados na forma de pequenos comentários, bem como de marcas de uso.

A seguir, apresentamos dois verbetes extraídos da direção espanhol-português dos dicionários selecionados:

habitación [...] *sf* habitação; residência; moradia; aposento. (DMiEP, 1999: s.v.)

habitación *f* quarto *m* (BR), divisão *f* (PT); (*dormitorio*) quarto *m* [...]. (DCEP, 2004: s.v.)

Em espanhol, a palavra *habitación* possui três significações distintas, a saber, “lugar

20. Um exemplo de discriminador de significação é encontrado em *noivo, -a* “*sm-sf* 1. (*prometido*) *fiancé* [*fem fiancée*] 2. (*em casamento, recém-casados*) (*bride*) *groom* [*fem bride*]” (DOPI, 2005: s.v. *noivo, -a*). A não utilização de um discriminador de significação, neste caso, acarretaria o fornecimento de informações imprecisas e de pouca utilidade para a produção, em especial, para estudantes dos níveis iniciais, como ocorre em *noiva* “*s.f.*, *bride*, *fiancée*.” (MiEPI, 2007, s.v.).

21. Um exemplo de identificador da significação é encontrado em *bride* “[...] *noiva* (*em um casamento*)” (DOPI, 2005: s.v.). Outro exemplo é *fressen* “[...] 1. (*Tier*) *comer*” (SWPD, 2006: s.v.).

destinado à moradia”, “cômodo de uma casa” e “dormitório” (cf. DUE, 2001: s.v. *habitación*). Desse modo, em primeiro lugar, os dicionários deveriam separar formalmente essas três distintas acepções (através do uso de numeração, por exemplo), facilitando a consulta ao dicionário, procedimento que nenhuma das duas obras adota. Em segundo lugar, nem DMiEP (1999) nem DCEP (2004) apresentam equivalentes correspondentes às três acepções discriminadas. Em DMiEP (1999, s.v. *habitación*), os equivalentes *habitación*, *residência* e *moradia* são relativos à significação “lugar destinado à moradia”, e o equivalente *apartamento*, provavelmente, é relativo à significação “dormitório”. Em DCEP (2004, s.v. *habitación*), estão contempladas apenas as significações de “cômodo de uma casa” e “dormitório”. Além disso, essa obra apresenta problemas graves com relação à apresentação dos equivalentes correspondentes à primeira acepção. O equivalente *quarto*, que o dicionário apresenta como uma variante do português brasileiro, não é usado no Brasil com a significação de “cômodo de uma casa”, mas sim com a significação de “dormitório”. Já o equivalente *divisão*, oferecido como uma variante de Portugal, além de ser altamente polissêmico, não é uma informação discreta e discriminante num dicionário cujo público-alvo são estudantes brasileiros.

Uma possibilidade para a apresentação dos equivalentes de *habitación* seria²²:

- habitación* 1. quarto (*de dormir*).
2. cômodo (*de uma casa*).
3. moradia.

Analisemos, agora, dois verbetes extraídos da direção português-espanhol:

chocar [...] vt chocar; surpreender. ≈ **ovos** encoclar, encobar, empollar. *Fig.* meditar, planear. (DMiEP, 1999: s.v.)

chocar v. 1. Chocar; estrellarse. 2. Incubar; empollar. 3. Chocar; impresionar. (DSEP, 2003: s.v.)

Nesses casos, DSEP (2003), que utiliza números para separar as distintas acepções de *chocar*, apresenta uma pequena vantagem sobre DMiEP (1999). No entanto, em relação aos demais aspectos, ambas as obras apresentam problemas similares. O principal deles é a ausência de elementos discriminadores de significação (exceção feita à segunda acepção apresentada em DMiEP, 1999: s.v. *chocar*), que, num dicionário ativo, são essenciais para ajudar o consulente a escolher o equivalente apropriado às suas necessidades de tradução. Além disso, em DMiEP (1999), apresentam-se os equivalentes *encoclar* e *encobar*, que constituem unidades léxicas desusadas em espanhol²³. A mesma obra ainda considera uma

22. Nosso objetivo, neste trabalho, não é propor a redação de um verbete completo, mas apenas sugerir uma melhor forma de apresentar os equivalentes e/ou as informações gramaticais.

23. Nenhuma das duas palavras recebe marca de desusada ou pouco usual em DRAE (2001), e apenas *encoclar* aparece como desusada em DUE (2001: s.v.). Contudo, através de consultas em bancos de dados da internet (em 08.03.2008), registramos apenas 70 ocorrências de *encoclar* e 169 de *encobar*, o que nos permite afirmar que essas duas unidades léxicas, se já não caíram em desuso, encontram-se em vias de se tornarem desusadas.

acepção figurada de *chocar* em português que não conseguimos comprovar por meio de consultas em bancos de dados da internet (em 08.03.2008).

A seguir, fazemos uma proposta para a apresentação dos equivalentes de *chocar*. Consideramos o fato de que, para a função ativa do dicionário, muito mais do que para a função passiva, a presença de distinguidores semânticos é fundamental quando estamos lidando com lemas polissêmicos:

- chocar* 1. [colidir] chocar «con, contra».
2. [abalar alguém] impressionar (negativamente).
3. [ovos] empollar (por uma ave); incubar (por uma ave; de forma artificial).

4.1.2. Equivalência parcial

A relação de equivalência parcial caracteriza-se pelo fato de não haver uma correspondência completa entre unidades léxicas da língua A e da língua B, ainda que seja possível apontar equivalentes. Ilustramos o problema com o seguinte exemplo:

Port. *aniversário* – Esp. (de um acontecimento) *aniversario*
(de uma pessoa) *cumpleaños*

De acordo com Kromann; Riiber; Rosbach (1991: 2718), a relação de equivalência estabelecida nestes casos pode ser denominada “hiperonímia interlingual”. Considerando que, no caso específico apresentado, a relação estabelecida entre as duas línguas implica na existência de duas designações na língua espanhola para uma única na língua portuguesa, deve-se prestar especial atenção à apresentação das informações na direção português-espanhol. Vejamos como dois dos dicionários selecionados tratam desse problema:

1) Direção espanhol-português:

aniversario m aniversário *m* (DCEP, 2004: s.v.)
cumpleaños m inv aniversário *m* [...] (DCEP, 2004: s.v.)
aniversario [...] *n/m* aniversário. (DEPE, 2005: s.v.)
cumpleaños [...] *n/m* aniversário (DEPE, 2005: s.v.)

2) Direção português-espanhol:

aniversário m *aniversario m* (DCEP, 2004: s.v.)
aniversário [...] *n/m* 1. *aniversario*. 2. *cumpleaños*. (DEPE, 2005: s.v.)

Considerando que a direção espanhol-português deveria servir à função passiva, não há problema em que os dicionários apresentem apenas o equivalente *aniversário* em cada um dos casos, já que isso não acarretará problemas de compreensão para o usuário. No entanto, na direção português-espanhol, que serve à função ativa, é fundamental apresentar um incremento contextual, a fim de ajudar o consulente a utilizar corretamente os equivalentes propostos.

Nenhum dos dois dicionários, porém, atua dessa maneira. DCEP (2004) é o que está em pior situação, apresentando apenas o equivalente *aniversario*, que, certamente, é o que menos servirá ao consulente. DEPE (2005), por sua vez, apresenta os dois equivalentes de *aniversário* em espanhol, mas não oferece um elemento discriminador de significação.

Um outro tipo de equivalência parcial é a relação estabelecida entre o português *abacate* e o espanhol *aguacate* e *palta*:

Port. *abacate* – Esp. (Argentina, Bolívia, Chile, Peru, Uruguai) *palta*
(demais países de língua espanhola) *aguacate*

A relação estabelecida entre as unidades léxicas do português e do espanhol citadas acima, ao mesmo tempo em que evidencia a importância de se considerar a variação diatópica dentro da língua espanhola, também põe em relevo a precariedade dos instrumentos de que disponibilizamos para tratar esse problema nos dicionários. Vejamos como essa relação é retratada em duas das obras analisadas:

1) Direção espanhol-português:

aguacate [...] *sm* *abacate*. (DMiEP, 1999: s.v.)

aguacate [...] *Abacate*. (DSEP, 2003: s.v.)

palta *f.Bot. (Amér.)* [...] *Abacate*. (DSEP, 2003: s.v.)

2) Direção português-espanhol:

abacate [...] *sm* *aguacate*. (DMiEP, 1999: s.v.)

abacate *m.Bot.* *Aguacate; (Amér.)* *palta*. (DSEP, 2003: s.v.)

DMiEP (1999) ignora completamente a variante *palta*, o que está longe de ser um procedimento correto, dada a importância da mesma para uma grande parcela da comunidade falante de espanhol. DSEP (2003), por outro lado, atua corretamente, a nosso ver, lematizando a variante *palta* na direção espanhol-português, e apresentando-a como equivalente de *abacate* na direção português-espanhol. Além disso, notamos uma tentativa de fornecer um retrato o mais fiel possível da língua, tendo em vista que DSEP (2003) sempre apresenta *palta* como uma unidade marcada diatopicamente²⁴. A falta de instrumentos apropriados, no entanto, pode comprometer a fiabilidade das informações apresentadas, como no exemplo supracitado. O uso de *palta* em vez de *aguacate*, como vimos em nota anterior, provavelmente, não se estende a todo o território hispano-americano.

4.1.3. Equivalência nula

A relação de equivalência nula é a ausência de um equivalente na língua B para uma unidade léxica da língua A, constituindo, dessa maneira, a forma mais radical de manifestação do anisomorfismo entre as línguas. Verificando-se a impossibilidade de se oferecer um equivalente, ao lexicógrafo resta

24. A marca diatópica apresentada junto ao equivalente *palta*, em DSEP (2003: s.v. *abacate*), de acordo com Kromann; Riiber; Rosbach (1991: 2721), também pode ser considerada como uma espécie de discriminador de significação.

tão somente a possibilidade de gerar uma paráfrase breve, explicando ao consulente, na sua língua materna, o significado de determinada unidade léxica da língua estrangeira.

Os *realia* conformam um problema típico da ausência de equivalência entre duas línguas. Considerando que os *realia* são termos de uma dada língua que designam uma realidade particular de uma cultura, num dicionário bilíngüe destinado a estudantes brasileiros, registrar um *realia* pertinente à cultura brasileira não é uma informação relevante²⁵. O contrário, ou seja, incluir os *realia* relacionados com o universo cultural dos países de língua espanhola é bastante pertinente, em especial, considerando que as obras poderiam ser utilizadas também por estudantes de níveis mais avançados (níveis B1 e B2, por exemplo).

Exemplos de *realia* no espanhol são *cueca* “dança nacional do Chile” e *guacamole* “iguaria feita à base de abacate, típica do México”. Vejamos como os dicionários selecionados tratam essas duas unidades léxicas:

1) *cueca*:²⁶

cueca f. 1. Dança popular do oeste da América do Sul. ▷ Cueca. 2. Dança folclórica do Chile. ▷ Cueca. (DSEP, 2003: s.v.)

cueca f dança típica chilena (DCEP, 2004: s.v.)

2) *guacamole*:²⁷

guacamole m. Cul. (Amér. Central, Cuba e Méx.) Salada que se prepara com abacate moído, cebola, tomate, pimenta vermelha, limão e azeite. (DSEP, 2003: s.v.)

Com relação à *cueca*, acreditamos que DCEP (2004) apresenta a melhor solução. DSEP (2003: s.v. *cueca*), por sua vez, estabelece uma divisão entre duas significações distintas que, além de não encontrar respaldo nas informações apresentadas em DRAE (2001: s.v. *cueca*) e DUE (2001: s.v. *cueca*), tampouco tem valor funcional para o estudante que consulta a obra. Ademais, o equivalente apresentado não acrescenta nada para o consulente, dado que não passa de um simples empréstimo da língua espanhola ao português (cf. Hou, 2001: s.v. *cueca*).

Por fim, a solução oferecida em DSEP (2003: s.v. *guacamole*) pode ser considerada satisfatória. Entretanto, essa obra deveria ter dado mais atenção à imputação diatópica apresentada. Em primeiro lugar, o dicionário deve sempre tomar cuidado para não confundir a imputação de uso com a origem geográfica de um vocábulo²⁸. Em segundo lugar, através de uma consulta em sites de busca disponibilizados na internet, constatamos um número ínfimo de ocorrências da unidade léxica em

25. Como exemplo citamos *sarapatel* “m. Cul. Plato típico de Bahia (Brasil), a base de menudos de cerdo.” (DSEP, 2003: s.v. *sarapatel*). Para um estudante brasileiro, não é necessário explicar o que é *sarapatel*. Esse *realia*, registrado em DSEP (2003), exemplifica bem a falta de correspondência entre a proposta original dessa obra e o produto oferecido ao consumidor.

26. DMiEP (1999) e DEPE (2005) não registram o vocábulo *cueca*.

27. DMiEP (1999), DCEP (2004) e DEPE (2005) não registram o vocábulo *guacamole*.

28. Um caso bastante interessante é o que ocorre na língua espanhola com as palavras *gis* e *tiza*: a palavra *tiza* vem de *tizatl* (do nahua, língua falada pelos nativos da região que hoje corresponde ao México), e é empregada em diversos países de língua espanhola, inclusive a Espanha, em detrimento da forma *gis*, de origem latina (*gypsum*). Entretanto, exatamente no México, usa-se *gis*, em detrimento da forma *tiza*. Em DEM (2000), por exemplo, sequer aparece o vocábulo *tiza*, encontrando-se registrada somente a palavra *gis*.

questão na totalidade dos países da América Central, de modo que as marcas diatópicas apresentadas nesse caso, como ocorre na maioria das vezes, não são confiáveis. Finalmente, em terceiro lugar, caso a imputação diatópica houvesse sido confirmada, as marcas *Amér. Central* [América Central] e *Cuba* seriam redundantes entre si, de modo que a segunda deveria ser eliminada.

4.2. Informações gramaticais

Em 3.1, identificamos o uso de complementos preposicionados e a distinção entre acusativo e dativo como os problemas mais comuns que os estudantes brasileiros encontram nos níveis iniciais (e, às vezes, até em níveis bem avançados) de aprendizagem do espanhol. Os dicionários bilíngües que relacionam o português e o espanhol devem, pois, prestar o máximo de atenção à apresentação dessas informações nos verbetes, especialmente na direção português-espanhol, que serve à função ativa. Tendo em vista a importância de se fornecer informações gramaticais que realmente possam ajudar o consulente nas suas tarefas de produção linguística, exporemos e discutiremos alguns problemas relacionados com a inclusão dessas informações nos dicionários bilíngües selecionados²⁹.

4.2.1. Uso de complementos preposicionados

Há uma série de construções com verbos e nomes nas quais, em espanhol, usa-se uma preposição diferente da que se usa em português, tais como *ir de [carro, ônibus, avião]* (port.) / *ir en [coche, bus, avión]* (esp.); *viajar de* (port.) / *viajar en* (esp.); *cheiro de* (port.) / *olor a* (esp.)³⁰; *medo de* (port.) / *miedo a/de* (esp.)³¹; *sabor de* (port.) / *sabor a* (esp.). As preposições utilizadas na construção de determinados verbos e nomes, especialmente nos casos em que há divergência entre as línguas, deveriam ser claramente apresentadas nos dicionários ativos. Contudo, os redatores nem sempre levam em conta as necessidades de produção e compreensão dos consulentes no momento de apresentar essas informações nos dicionários, conforme é possível constatar em DSEP (2003):

ir v. Ir. [...] (DSEP, 2003: s.v.)

ir v.57. 1. Ato de partir de um lugar em direção a outro. ▷ Ir. 2. Levar ou conduzir a algum lugar. ▷ Ir. *Esta carretera va para Roma*. Esta estrada vai para Roma. 3. Ter um período de duração. ▷ Ir. *El curso va del 1º de febrero al 15 de julio*. O curso vai de 1º de fevereiro a 15 de julho. v.p. 4. Deixar um lugar. ▷ Ir embora. 5. Morrer ou estar morrendo. ▷ Ir-se. [...] (DSEP, 2003: s.v.)

29. Em Salerno (2002: 77), afirma-se que o problema da apresentação das informações gramaticais nos dicionários é tratado quase que exclusivamente no âmbito da lexicografia monolíngüe. A autora analisa aspectos gramaticais relacionados com o tratamento da regência preposicional e da subordinação em dicionários bilíngües que relacionam o italiano e o francês, chegando à conclusão de que as informações são muitas vezes apresentadas assistematicamente e nem sempre de forma muito clara para o consulente.

30. De acordo com DPD (2005: s.v. *olor*) e DDD (2005: s.v. *olor*), o uso da preposição *de* em espanhol com esse nome é pouco freqüente, embora também seja lícito.

31. Por meio de consultas em bancos de dados da internet (em 09.03.2008), constatamos uma freqüência de uso superior da preposição *a*, muito embora a preposição *de* também seja largamente empregada: são 6.330.000 ocorrências de *miedo a* frente a 3.320.000 ocorrências de *miedo de* (além de 225.000 de *miedo del*). Em DPD (2005, s.v. *miedo*), legitima-se o uso das duas preposições.

DSEP (2003), contraditoriamente, apresenta muito mais subsídios para a produção na direção espanhol-português, que deveria servir à compreensão, do que na direção português-espanhol, onde apresenta somente o equivalente, além de alguns fraseologismos que não reproduzimos aqui. Salientamos que, na direção espanhol-português, além da discriminação de cinco acepções distintas, o que não é relevante nem para a compreensão, nem para a produção, considerando que o equivalente é o mesmo sempre, o dicionário ainda apresenta exemplos e uma tabela que contém a conjugação do verbo *ir* no presente do indicativo, mais alguns contextos sintáticos. Neste caso, assim como acontece muitas vezes em DSEP (2003), desconsidera-se a função a que deve servir o dicionário, e apresentam-se informações que são relevantes apenas para a produção onde a obra deveria auxiliar simplesmente na compreensão, ao passo que se omitem as informações importantes para a produção no lugar onde se deveria oferecê-las.

4.2.2. Uso do acusativo e do dativo

O problema da transitividade dos verbos em espanhol é, sem sombra de dúvida, o maior problema para o estudante brasileiro. As três principais divergências entre as duas línguas, que concorrem para que, em especial, o uso dos complementos acusativo e dativo seja tão problemático para o aprendiz de espanhol são: (a) o uso de complemento distinto para alguns verbos (*gostar versus gustar*), (b) o uso do pronome obrigatório reduplicando o complemento dativo no espanhol e (c) o uso da preposição *a* diante de complementos acusativos que designam pessoas, o que faz com que muitas vezes o estudante brasileiro acabe confundindo o objeto direto de pessoa como o dativo³². Por essa razão, as informações sobre o complemento de cada verbo devem ser apresentadas de forma muito clara para o consulente, com o objetivo de auxiliar a produção.

Vejamos como os dicionários lidam com a apresentação das informações sobre o complemento verbal na direção português-espanhol:

gostar vi: ~ de gostar a algn; (*férias, viagem etc*) disfrutar; ~-se *vpr* gustarse; ~ de *fazer aco* gustarle a algn hacer algo; *não gostei do filme* no me gustó la película; *eu ~ia de ir* me gustaría ir; ~ *mais de...* preferir... (DCEP, 2004: s.v.)

presentear vt: ~ *alguém com aco* regalar algo a algn (DCEP, 2004: s.v.)

Considerando que DMiEP (1999), DSEP (2003) e DEPE (2005), em ambos os casos, apresentam apenas equivalentes, sem acrescentar nenhuma informação gramatical, DCEP (2004) é o dicionário que apresenta mais subsídios para que o usuário possa produzir orações gramaticais em língua espanhola, apesar dos problemas visíveis dos verbetes acima. Como podemos perceber, há uma série de informações que não são funcionais e apenas “poluem” o verbete, tais como, s.v. *gostar*, a informação de que o verbo pode

32. Sobre os complementos acusativo e dativo em língua espanhola, cf. Campos (1999) e Alarcos (2006: 344-365).

ser usado pronominalmente, o que, aliás, é falso, e s.v. *presentear*, a informação sobre a construção em português, que é completamente supérflua, pois é conhecida pelo consulente. Além disso, a idéia de oferecer exemplos que possam auxiliar a produção é viável, mas é preciso que eles sejam bem construídos, a fim de realmente dirimir as dúvidas do consulente³³. Exemplos como os que são apresentados s.v. *gostar*, que utilizam o pronome dativo na primeira pessoa do singular, não esclarecem muito sobre a sua função na oração, dado que essa é uma forma sincrética, idêntica a dos pronomes acusativo e reflexivo de primeira pessoa do singular.

Levando em conta as três principais dificuldades para o estudante brasileiro, as informações gramaticais nos verbetes *gostar* e *presentear* poderiam ser apresentadas da seguinte forma:

gostar gostar v+obj.ind. (gustarle [algo] a [alguien]) A Juan le gusta el cine mexicano.

presentear regalar v+obj.dir.+obj.ind. (regalarle [algo] a [alguien]) Juan le regaló flores a María.

5. Conclusões

Os resultados obtidos através da análise exposta nos possibilitam afirmar que: (a) no que diz respeito à função de compreensão, os quatro dicionários, ainda que de forma muito precária, podem servir a essa tarefa e (b) por outro lado, no que diz respeito à função de produção, nenhum dos quatro dicionários que analisamos têm condições mínimas de auxiliar nessa tarefa, posto que, quando não são completamente omitidas, as informações específicas para o cumprimento das tarefas de produção (tais como os incrementos contextuais de caráter discriminador para os equivalentes oferecidos ou os exemplos para auxiliar a tarefa de produção) são apresentadas sem levar em conta as reais necessidades dos consulentes e, na maioria das vezes, de uma maneira pouco clara. Cabe salientar que a baixa qualidade das obras em questão deve-se, em boa medida, ao fato de que nenhuma delas foi concebida tendo em vista especificamente o público brasileiro de aprendizes de espanhol. Nem mesmo DSEP (2003), que diz destinar-se a estudantes brasileiros, apresenta, de fato, um projeto consoante com a sua proposta inicial. Além disso, parece, muitas vezes, que distinções fundamentais para a concepção de uma obra bilíngüe, como a direção $L_A \rightarrow L_B$ ou $L_B \rightarrow L_A$ e a função passiva ou ativa, não foram apreendidas em toda a sua complexidade. Dessa forma, os quatro dicionários precisariam sofrer uma reformulação radical desde a sua concepção para que pudessem ser convertidos em ferramentas realmente eficazes no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

33. Em Farias (2008), distinguimos entre exemplos para a compreensão e para a produção em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. No caso de um dicionário bilíngüe, os exemplos para a produção podem tornar-se informações realmente funcionais para a função ativa, desde que sejam redigidos tendo em vista os reais problemas do consulente da obra em questão. Em Fourment-Berni Canani (2002), são apresentadas e discutidas técnicas para o fornecimento de exemplos que sirvam à função ativa nos dicionários bilíngües. A autora demonstra que muitas vezes os consulentes têm dificuldades no momento de transpor as informações apresentadas nos exemplos para as suas produções.

Bibliografia

- ALARCOS, E., 2006, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Au. FERREIRA, A., 1999, *Novo Dicionário Aurélio: Século XXI*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- BENEDUZI, R.; BUGUEÑO, F.; FARIAS, V., 2005, “Avanços na redação de um dicionário de falsos amigos espanhol-português”, *Lusorama*, 61/62, pp.195-219.
- BUGUEÑO, F., 2007, “A lexicografia de falsos amigos frente à bilingüe: desenho de um novo dicionário de falsos amigos espanhol-português”, *Voz das Letras*, 8, pp.1-19. Disponível em <http://www.nead.uncnet.br/2007/revistas/letras/8/86.pdf>. Acesso em 07.02.2008.
- BUGUEÑO, F.; DAMIM, C.P., 2005, “Elementos para uma escolha fundamentada de dicionários bilingües português/inglês”, *Entrelinhas*, 3, pp.1-9. Disponível em <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=3&s=9&a=18>. Acesso em 20.10.2007.
- BUGUEÑO, F.; FARIAS, V.S., 2006, “Informações discretas e discriminantes no artigo léxico”, *Cadernos de Tradução*, 18, pp.115-135.
- BUGUEÑO, F.; FARIAS, V.S., 2008, “Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa”, em C.R. Bevilacqua; Ph. Humblé; C.M Xatara (dirs.), *Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e perspectivas*, Florianópolis, UFSC/NUT, pp.129-167. Disponível em <http://www.cilp.ufsc.br/LEXICOPED.pdf>. Acesso em 25.10.2008.
- CAMPOS, H., 1999, “Transitividad e intransitividad”, en I. Bosque; V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, pp.1519-1574.
- CARVALHO, O.L., 2001, *Lexicografia bilingüe português-alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições*, Brasília, Thesaurus.
- CCLD. SINCLAIR, J., 2003, *Collins COBUILD Advanced Learner's Dictionary*, Glasgow, HarperCollins.
- COSERIU, E., 2004, *Lições de lingüística geral*, Rio de Janeiro, Ao livro técnico.
- DBLP. BUSSARELLO, R., 1998, *Dicionário básico latino-português*, Florianópolis, UFSC.
- DCEP. COLLINS, 2004, *Dicionário Collins: espanhol-português/português-espanhol*, São Paulo, Martins Fontes/HarperCollins.
- DCPI. ZANICHELLI, 2006, *Dizionario compatto portoghese-italiano/italiano-portoghese*, Bologna, Zanichelli/Porto Editora.
- DDD. SECO, M.; HERNÁNDEZ, E., 2005, *Guía práctica del español actual*, Madrid, Espasa-Calpe.
- DELE. UNIVERSIDAD de Alcalá de Henares, 2002, *Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*, São Paulo, Martins Fontes.
- DEM. COLEGIO de México, 2000, *Diccionario del español usual en México*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponível em <http://mezcal.colmex.mx/cripts/Dem/principal.htm>. Acesso em 08.03.2008.
- DEPE. DÍAZ FOUQUES, O.; PERES RODRIGUES, J.H., 2005, *Diccionario bilingüe escolar português-espanhol/espanhol-português*, São Paulo, SBSL/SGEL.
- DMiEP. PEREIRA, H.; SIGNER, R., 1999, *Dicionário Michaelis espanhol-português/português-espanhol*, São Paulo, Melhoramentos/Publifolha.

- DOPI. OXFORD, 2005, *Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês*, Oxford, OUP.
- DPD. REAL Academia Española, 2005, *Diccionario panhispánico de dudas*, Barcelona, Santillana. Disponível em <http://buscon.rae.es/dpd/>. Acesso em 24.03.2009.
- DRAE. REAL Academia Española, 2001, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- DSEP. DIAZ Y GARCÍA-TALAVERA, M., 2003, *Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português/português-espanhol*, São Paulo, Moderna.
- DUE. MOLINER, M., 2001, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
- FARIAS, V.S., 2006a, “La presentación del comentario semántico en los diccionarios escolares”, *Revista Letras*, 70, pp.183-205.
- FARIAS, V.S., 2006b, “Reseña a Diccionario Ilustrado de la Lengua Española”, *Anuario Brasileiro de Estudios Hispánicos*, 16, pp.199-201.
- FARIAS, V.S., 2007, “Dicionários escolares de língua portuguesa: uma breve análise de aspectos macroestruturais”, *Lusorama*, 71/72, pp.160-206.
- FARIAS, V.S., 2008, “O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de língua portuguesa”, *Alfa*, 52, pp.101-122.
- FARIAS, V.S., 2009, *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa*, Dissertação (Mestrado em Letras), UFRGS, Porto Alegre.
- FORNARI, M.K., 2006, “A problemática dos americanismos: teorias de divisão dialetal, análise de dados e uma proposta para a marcação diatópica do dicionário de falsos amigos espanhol-português”, *Revista Letras*, 70, pp.223-246.
- FOURMENT-BERNI CANANI, M., 2002, “Neutralisation, cumul et généralisation en lexicographie bilingue (domaine Français-Italien)”, en E. Ferrario; V. Polcini (eds.), *La lessicografia bilingue tra presente e avvenire*, Vercelli, Mercurio, pp.49-63.
- GONZALEZ, A.R., 2009, “Competências lingüísticas e sua representação como segmentos canônicos de um dicionário”, *Voz das Letras*, 11, pp.1-13. Disponível em <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/11/3.pdf>. Acesso em 30.01.2009.
- HAENSCH, G. et al., 1982, *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid, Gredos.
- HARTMANN, R.R.K., 1991, “Contrastive Linguistics and Bilingual Lexicography”, en F.J. Hausmann et al. (eds.), *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, pp.2854-2859, 1991.
- HARTMANN, R.R.K., 2001, *Teaching and Researching Lexicography*, London, Longman.
- HARTMANN, R.R.K.; JAMES, G., 2001, *Dictionary of lexicography*, London, Routledge.
- HOU. HOUAISS, A., 2001, *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Objetiva.
- KILGARRIFF, A.; GREFFENSTETTE, G., 2008, “Introduction to the Special Issue on the *Web as Corpus*”, en T. Fontenelle (ed.), *Practical Lexicography: a reader*, Oxford, OUP, pp.89-101.
- KROMANN, H.P.; RIIBER, T.; ROSBACH, P., 1991, “Principles of Bilingual Lexicography”, en F.J. Hausmann et al. (eds.), *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, pp.2711-2728.
- LANDAU, S., 2001, *Dictionaries. The art and craft of lexicography*, Cambridge, CUP.

- LEITE, Y.; CALLOU, D., 2005, *Como falam os brasileiros*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- LGDaF. GOETZ, D.; HAENSCH, G.; WELLMANN, H., 2008, *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Berlin/München, Langenscheidt.
- LLA. LONGMAN, 2002, *Longman Language Activator*, Harlow, Longman.
- MARCO. MINISTERIO de Educación, Cultura y Deporte, 2002, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya. Disponível em http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf. Acesso em 13.03.2008.
- MARTÍNEZ DE SOUZA, J., 1995, *Diccionario de lexicografía práctica*, Barcelona, Bibliograf.
- MERZAGORA, G.M., 1987, *La lessicografía*, Bologna, Zanichelli.
- MiAu. FERREIRA, A., 2005, *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*, Curitiba, Positivo.
- MiEPE. SCOTTINI, A., 2007, *Minidicionário escolar português-espanhol-português*, Blumenau, Todolivre.
- MiEPI. SCOTTINI, A., 2007, *Minidicionário escolar português-inglês-português*, Blumenau, Todolivre.
- MORENO DE ALBA, J.G., 1993, *El español en América*, México, D.F., FCE.
- NEUBERT, A., 1990, “Fact and Fiction of the Bilingual Dictionary”, en M. Alvar Ezquerro (ed.), *Euralex '90 Proceedings*, Barcelona, Bibliograf/VOX, pp.29-42.
- OALD. HORNBY, A.S., 2005, *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford, OUP.
- PEDSP. KERNERMAN, L., 1996, *Password English Dictionary for Speakers of Portuguese*, São Paulo, Martins Fontes.
- SALERNO, L., 2002, “Informazione grammaticale e lessicografia bilingue. Il trattamento della complementazione verbale in cinque dizionari italiano-francese”, en E. Ferrario; V. Polcini (eds.), *La lessicografia bilingue tra presente e avvenire*, Vercelli, Mercurio, pp.77-93.
- SCHARDOSIM, C.R., 2003, *Considerações para a geração de equivalências em um dicionário de falsos amigos espanhol-português*, Trabalho apresentado no XV Salão de Iniciação Científica da UFRGS, Porto Alegre.
- SWANEPOEL, P., 2003, “Dictionary typologies: A pragmatic approach”, en P. Sterkenburg (ed.), *A practical guide to lexicography*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamin, pp.44-69.
- SWPD. PONS, 2006, *Standardwörterbuch Portugiesisch-Deutsch/Deutsch-Portugiesisch*, Stuttgart/Porto, Ernst Klett Verlag/Porto Editora.
- SZENDE, T., 1996, “Problèmes d'équivalence dans les dictionnaires bilingues”, en H. Béjoint; P. Thoiron (dirs.), *Les dictionnaires bilingues*, Louvain-la-Nouve, Ducolot, pp.111-126.
- WELKER, H.A., 2004, *Dicionários. Uma pequena introdução à lexicografia*, Brasília, Thesaurus.
- WERNER, R.; CHUCHUY, C., 1992, “¿Qué son los equivalentes en el diccionario bilingüe?”, en G. Wotjak (ed.), *Estudios de lexicología y metalexicografía del español actual*, Tübingen, Max Niemeyer, pp.99-107.
- ZANATTA, F., 2006, “La calidad de las definiciones lexicográficas de cuatro diccionarios de americanismos”, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 16, pp.135-152.

Reseña

Três leituras de *Marajó* e uma edição

O segundo romance de Dalcídio Jurandir, publicado em 1947, é, ao mesmo tempo, um romance de costumes, etnográfico e mítico; um romance de denúncia e desmascaramento sócio-cultural (opostos à visão patriarcal e idealizada de Gilberto Freyre) e até certo ponto, um romance de formação (*Bildungsroman*), como *Belém do Grão-Pará* (1960).

1. Romance de costumes, etnográfico e mítico

O primeiro nível de leitura é o mais evidente: a descrição da vida material, bem como dos costumes e tradições dos ribeirinhos entre Cachoeira do Arari e Ponta de Pedras. No entanto, o meu interesse não é tanto analisar o material etnográfico como salientar a treliça de planos com que o autor tece o tema principal.

Reparemos, de início, no tratamento do espaço e o tempo. Ambos se desenvolvem em relação à dimensão lendária e mágica de *Marajó*. Além da flora e a fauna de um espaço físico que se transmuta, com freqüência, em um espaço mágico (o Cavalo Marinho), lendário (lendas relacionadas com o habitat, a economia de subsistência e os sonhos de redenção social) e simbólico (a requesta, o *locus amoenus*, o relacionamento amoroso, a sexualidade e a morte), tem muita importância o espaço onírico dos sonhos, bebedeiras e pesadelos das personagens.

Por outro lado, o tempo de *Marajó* é o tempo cíclico do calendário (os trabalhos e os dias), o folclore (Santo Ivo, São Sebastião, *As pastorinhas*, o *Auto de lapinha*) e a fome¹; pois se repetem, como em um círculo vicioso, certos papéis e condutas das personagens: Missunga a continuar a saga de coronéis paternalistas, os quais privam dos meios de vida às famílias dos peões para apadrinhar, a seguir, algum dos seus filhos; o ciclo de peões expulsos das fazendas e dos adultos que consentem ou reproduzem com os filhos os mal tratos que eles sofreram quando meninos...

De fato, esta dimensão do romance remete para as outras duas: o desmascaramento e a formação. Assim, o simbolismo do vento pode evocar a vida harmônica ou tudo ao contrário: é movimento e despojo (da inocência, do tempo, da marupiara, da beleza); outras vezes, anuncia a maturação sexual ou traz a voz dos mortos ou exprime “a essência daquela paisagem sulcada de sofrimento e magia”, “de tédio e superstição”.

2. Romance de denúncia e desmascaramento sócio-cultural

A descrição dos trabalhos e os dias de fazendeiros, roceiros, gapuiadores e vaqueiros, bem como o relato das lendas e as referências tanto à literatura oral e tradicional como livresca, ampliam o seu sentido em relação à segunda dimensão do romance: Orminda, uma das filhas naturais do Coronel, que Ramiro teria desejado que fosse a lendária Maria de Pau, não tem melhor

1. “Durante seis meses no inverno, sem peixe, sem caça, sem roupa, sem boa palha para a cumeeira da barraca, o pescador perdia o fôlego no balcão do Sinhuca Arregalado. Os seis meses duros de pescaria no verão não chegavam para pagar a metade da dívida” (JURANDIR, 2008, pp. 280 e 338-339).

destino que a Silvana do romance tradicional; o leproso Ciloca “contava histórias, ensinava feitiço, pornografia e as proibidas descrições do amor” às crianças e ainda teria gostado de ser Pedro Malazarte, porque albergava um profundo ressentimento contra os que queriam encerrá-lo na leprosaria; e o folião maior de Santo Ivo acabou de bicheiro, pois o único sentido da pajelança e das ladainhas é, na opinião do autor, conjurar o medo e o mal².

As alusões à literatura têm a mesma função. Quando o coronel Joaquim Álvares Coutinho reclama das críticas jornalísticas aos fazendeiros, o biltre Lafaiete cita o soneto “Mal secreto”, do parnasiano Raimundo Corrêa, que é uma versão retórica e oitenta e um anos anterior de *Los ricos también lloran*, a popular telenovela mexicana de 1979. Impostura que um verso do romântico Castro Alves volta a deixar em evidência quando o Coronel se refere às visitas dos filhinhos do papai à fazenda de Cachoeira “para amar a poesia dos campos”.

Missunga, filho do coronel de Paricatuba, Ponta de Pedras e Cachoeira, tem saudade do Brasil patriarcal recriado por Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala* (1933)³, como seu pai e a própria nhá Benedita⁴. Jurandir, no entanto, denuncia o trato humilhante dado aos caboclos, os abusos de autoridade, o latrocínio legal e o estupro institucionalizado, que não servia apenas para satisfazer a lascívia dos coronéis, seus administradores e capatazes⁵, mas também para fortalecer as redes de dependência dos naturais e o seu arraigo à gleba, “como turu dentro do pau”.

O desmascaramento destes álbis sócio-culturais se faz extensivo às personagens. Sendo ainda adolescente, Missunga impede ao sírio Calilo impingir pescado podre às cunhatãs. Mas até ele próprio dá na vista que aquele aparente gesto de honradez foi pura vaidade, porque Missunga “era parte do latifúndio” e “as falsas escrituras [do tabelião Lafaiete, ao serviço do coronel] lhe pertenciam também”. Ainda assim, Missunga se diferencia do pai e de tio Guilherme (um ladrão de gado e de terras, rentista e turuna político), “tão seguros de seu poder, de sua vontade e de sua inocência ante a injustiça e o sofrimento que pareciam crianças”, por que ele tinha a “certeza de que era um homem pior do que pensava”, “mais cínico e infeliz do que supunha”, sem chegar à vileza de Lafaiete.

Pode parecer com que o peso do contexto familiar e sócio-econômico é o que impede a Missunga racionalizar a exploração das terras e melhorar as condições de vida dos peões. Os destinos de outras personagens (Tenório, Antonio Parafuso e sua filha Rita) também parecem regidos por uma espécie de fatalidade. Mas o fatalismo que rodeia a Missunga encobre, na verdade, a falta de empreendimento e uma decidida preferência por viver à larga, passivo e egoísta, “rico e inútil”, covarde, “perplexo e falhado” diante da febril Alaíde, com seu “ventre faminto de criação” mas a quem ele imagina morta

2. Doenças como a dor, o quebranto, a opilação, a verminose, o paludismo, a lepra, o alastrim, as febres, os tumores, a boubá, o beribéri, o pereba, ante as quais eram pouco eficazes a mamona, o quinineo e o calomelano. Mas também para proteger os animais da filariose, a papeira, a febre, a quebra-bunda; paliar os efeitos do rebojo e da pororoca: eludir a piranha, o piraquê, a onça, a jararaca, a sucuriçu, o jacaré. Sem esquecer os males folclóricos: o tangolomango, a flecha do bicho do fundo, a atração do boto, a presença do boi de quatro chifres, a mirada do pirarucu, as metamorfoses.

3. “Seria mais tarde o patriarca da vila, um tio Néelson barbudo fazendo raça com as cunhatãs, os afilhados lhe tomando a bênção. Missunga enchia a noite com aquele informe desejo. Sim, o padrinho abençoando o povo, feliz” (JURANDIR, 2008, p. 77).

4. Se as razões do Coronel respondem a estímulos imediatos, as de Benedita são fruto da idealização do passado: “era nova e por isso o cativeiro de sua mãe bom tempo era” (Ibid., p. 78).

5. Dona Branca, mãe de Missunga, morreu da sífilis infectada por seu marido, quem, por sua vez, morrerá estuprando uma cunhatã, enquanto o capataz dele, Manuel Raimundo, viola à mulher de um peão, a qual foi entregue por um tio dela para tal fim. Em outro momento, o Coronel alude a um incidente de “agora” (1928) em Arumanduba contra Zé Júlio, “o Czar do Jari”, que à sazão era um dos maiores latifundistas do Brasil, senador da República e pedófilo. O que para o Coronel é mais uma manifestação de cabanagem e para o fiscal de imposto um brote de bolchevismo, foi, na verdade, a resposta de José Cezário de Medeiros, aviado de Zé Júlio, ante o acoso sexual que tinha sofrido a mulher dele por parte de Duca Neno, cunhado e capataz do coronel.

(o que se fosse certo, tirar-lhe-ia outro peso de cima, depois de tê-la induzido a abortar); rasgos que, unidos à falta de vontade⁶, são os que melhor definem o protagonista.

À diferença de Alaíde, Missunga nunca faz o que se propõe. Como ele não quer parecer-se ao pai, projeta reformar as fazendas, aumentar o ordenado dos vaqueiros, fundar uma fábrica de laticínios e uma charqueada, plantar algodão, abrir roçado, drenar os campos para evitar as enchentes e estudar veterinária. Para começar, ele toma conta da fazenda de *Santo André*, que levava o defunto Felipe, e a rebatiza como uma utopia: *Felicidade*. Mas mal começa um projeto, ele já está a aprontar outros que também não empreende e termina por submeter-se aos conselhos e hábitos rotineiros e depredadores do pai (sinédoque dos fazendeiros como Sinhoca Arregalado é dos comerciantes de pesca)⁷. Chega ao extremo de sentir que seu fracasso em Paricatuba é um alívio e enquanto espera a herança, só lhe ocorre o chavão de esquecer ‘o que havia de mais péssimo neste mundo’ fumando liamba (maconha).

Com tudo, mesmo depois de herdar a função, os bens e a conduta do pai e após a sintomática mudança da *Casa Grande* para o *Sobrado* (Missunga exige que, a partir de então, o chamem de Manuel Coutinho Filho), sente “um súbito desprezo de si mesmo, uma vaga inveja daquele homem [o peão Almerindo, a quem acaba de desterrar por esfolar um boi morto] que ele julgava livre”; juízo que denota a falta de empatia com o próximo do parpicado Coutinho Filho.

3. Romance de formação

A imbricação desta terceira dimensão com as duas anteriores verifica-se a través de uma reiterada superposição de planos, onde o narrador identifica os casos morais ou sentimentais das personagens com a Natureza e com o folclore ou o mito⁸.

Enquanto se interna na floresta com Deodato, Alaíde se lembra de um caso acontecido a sua mãe. Indo esta com o companheiro pela selva, foram atacados por uma onça. Num súbito, ela despiu a saia e a atirou à cabeça da fera para que o companheiro tivesse tempo de reagir e desferi-lhe um tiro.

Com onça pela frente, não havia outro remédio senão criar firmeza. Sua mãe contava [...] que medo chamava onça. Assanha a gula e a brabeza dos bichos, dizem os velhos caçadores. As feras têm o faro do homem medroso. E vão vagarosas atrás dele, caminhando horas e horas em busca daquela presa fácil, embiara como chamam os caboclos, carne amolecida e esfriada pelo terror que as feras devoram, expulsando o medo da floresta. (JURANDIR, 2008, p. 443)

6. Uma característica, igual que a preguiça encarnada em Felipe, o marido de dona Januária, que junto com o vocabulário e a densidade de lendas e elementos folclóricos e etnográficos do romance, evocam *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade.

7. “Não acredito em doutores de gado, isto é lá para holandeses. O gado não cresce e não se multiplica? Coronel era homem sem projetos. [...] Trate de formar-se e esqueça de projetos” (JURANDIR, 2008, p. 399). A opinião do primo de Missunga, que anseia estabelecer-se em São Paulo porque “aquilo sim, era o Brasil”, não é essencialmente distinta à do Coronel: “Meu filho, embarque, embarque para Belém. Siga para América do Norte, contanto que saia daqui” (Ibid., p. 284). Paradoxalmente, é pelo que essas atitudes acarretam que Zé Cruz e Venâncio, os irmãos de Guita, querem ir embora.

8. Há abundantes exemplos de essa superposição de planos: a fuga de Alaíde, entre as dores do aborto, contrapontada com o “cheiro de raízes podres, sementes, saúvas pisadas, da selva em fecundação”, o presépio do Natal, no louvor do qual acodem os foliões de Nossa Senhora das Dores do Camará, a novena de Nossa Senhora da Conceição e as “cascas de ovos espetadas nas hastas das roseiras”; sua simbólica subida ao açazeiro; sua posterior viagem com Missunga na curicaca; a cena onde Missunga seduz a Guita; as reflexões dela sobre Alaíde; o desejo compartilhado por Elias e Ramiro de desencantar o corpo de Orminda...

De certo, podemos dizer que o medo é outra das personagens do romance. A infeliz Rita aprendeu a ter medo quando, ainda menina, viu que o pai se arrependia de não tê-la dado ao primeiro que passou. É também “o medo e a tristeza de gerações” que a feitiçaria dos pajés, as folias de Santo Ivo e o grimório de São Cipriano, que Ciloca manuseia na sua tapera, cheio de fórmulas para influir nos outros, criar ilusões, descobrir segredos, coisas passadas, presentes ou futuras e desencantar tesouros, intentam adjurar⁹.

É, mais radicalmente, o medo existencial de Siá Felismina, ama de leite de Missunga, quando reflete sobre o contraste entre a infância pura de Ormindia e a suja vida de adulta; o medo que sente Guíta ao contemplar uma foto dela aos quinze anos e de Alaíde quando regressa a Ponta de Pedras, ao final do romance.

Não são apenas os débeis que têm medo. Ao final do capítulo 20, o vento leva aos poderosos uma vaga ameaça e, pouco depois, Missunga crê ver nos capangas cearenses que chegam a Cachoeira a procura de trabalho os “trinta mil que conquistaram Acre”. A música e as chulas de Ramiro também atemorizam a Manuel Raimundo, o iníquo capataz de Paricatuba, quem não quer tratar-se a asma com um médico no Rio de Janeiro, mas sim com o pajé Jesuíno, cuja voz triste evoca o terror primitivo do homem. É, por fim, o medo quem reza aos santos do oratório da casa de Soure.

Mas voltemos à passagem citada. Após lembrar a reação da mãe quando ia ‘por uma selva escura’, Alaíde pensa que ela também “salvaria qualquer homem; primeiro a salvação do homem, depois a sua vergonha”. Esta frase pode servir-nos de ponto de partida para entender o sentido do romance, porque a primeira parte vai ligada à idéia clássica do combate como aprendizagem, à conceição da vida como esforço frente à desesperança e o medo; entanto que a segunda parte da frase podemos entendê-la referida não só à honestidade como à dimensão moral ou ética das personagens¹⁰; dimensão ligada a sua condição social, de acordo com um ponto de vista simples demais.¹¹

A noção do combate como aprendizagem, frente aos quer resignados, quer impotentes, mas sempre fatalistas como Missunga, tem seu referente clássico em Prometeu, o titã que se justifica na própria luta, como Dom Quixote, porque a vida é uma resistência que devemos afrontar e modelar. A afirmação “todos os seus movimentos [de Alaíde] dispensavam as palavras” é uma versão da exortação de Epicteto “te ocupa, não te preocupa” e do protagonismo fáustico da ação. No entanto, o Prometeu que luta contra Kratos e Bias (o Poder e a Força) é também o responsável por ter dado aos homens cegas esperanças e por ter entronizado a tirania de Zeus.

Seja como for, perante o abúlico Missunga e o torturado Virgílio de *Belém do Grão-Pará*, os quais se deixam levar pela onda da vida, Alaíde rema, se for preciso, à contracorrente e toma decisões cujo valor nós não podemos medir pelo sucesso, mas sim pela vontade e a coragem devotados, tanto como pela bondade ou racionalidade dos seus objetivos, dado que apenas é valioso aquilo que atingimos mediante um esforço (*techné*,

9. “Nossa Senhora castiga mais que abençoa. Por isto talvez é que o povo crê e teme” – afirma Ciloca (JURANDIR, 2008, pp. 361-362).

10. Guíta pensa que “não fosse amada por ele, teria de ficar desonrada e não por causa de sua virgindade, mas pela impossibilidade de tornar a amar a alguém” (Ibid., p. 347).

11. A filosofia da história de Dalcídio Jurandir esquece as palavras de Orestes, na *Electra* de Eurípedes: “não há sinal seguro para a nobreza da alma [...] Teríamos, porventura, que reparar nos que nada possuem? Mas a pobreza está minada pela necessidade, que ensina ao homem a ser mau”.

studium) que tenha sentido, embora tal sentido se funde na própria procura, e não mediante o esforço banal nem perverso¹².

É o combate que configura a literatura épica, desde a Antiguidade, passando pelo velho *Carlos Magno* (re-elaboração luso-brasileira da matéria de França) que Missunga se depara ao abrir a gaveta da mesa de jantar, até a poesia de Borges e o *cinema noir*; nomeadamente, o inspirado no boxe, cujos púgeis se enfrentam com a nobreza do seu espírito, mais do que com seus músculos, à impostura e à corrupção (John Huston, *Fat city*, 1972).

Em *Marajó*, este esforço está personificado e sintetizado nos pés de Alaíde, fortalecidos ao contato com a terra como os de Anteo (JURANDIR, 2008: 444), gigante que conduziu Virgílio e Dante ao fundo do abismo, mas que se ergueu em seguida como o mastro de um navio (*Comédia*, XXXI, 657). “Que faria”, entretanto, Alaíde “naquele rio soturno e sem esperança”, após ter abortado, de acordo com os desejos de Missunga, quem depois a abandonou, e após a morte do seu novo companheiro Deodato e o filho de ambos?

Dia azarento foi aquele em que Alaíde deixou de pisar a terra por subir a apanhar açaí (JURANDIR, 2008: 373); episódio que remete para a nhá Benedita do começo do romance, cujo “açaí trazia o sabor do antigo tempo, quando havia escravos em Ponta de Pedras”; para a saudade com que Missunga mistura em suas recordações aquela subida, os dias que passaram juntos em Paricatuba e a viagem de ambos na curicaca desde Mangabeira até a praia de Araruna; e, por fim, para o pesadelo de Alaíde em que se representa a si própria o aborto como uma queda do açaizeiro. Desde aquele dia infausto, Alaíde vira panema, a ponto que teve de sobreviver com mil biscates em “sítios mortos”, entre “trapiches caindo, palhoças, ninhos, miséria e doença”; comer cigana, puraquê e curuá, “embrutecida pela raiva, lutando contra a vergonha e o medo”, o medo onipresente.

Todavia, Alaíde, igual que Prometeu e Jesus Cristo (que não a Igreja, pois quando volta para Ponta de Pedras “passou defronte à igreja, surda àquele canto, cega àquela porta iluminada”), se justifica na própria luta e ‘salva’ os outros¹³. Sendo abandonada pelo filho do Coronel, resolve socorrer o Tenório; “consola” o Deodato da falta de amor e, no final do romance, toma conta de nhá Felismina e sua filha Orminda, a companheira de jogos da infância, a quem re-encontra no seu leito de morte.

Esta edição

Em Junho de 2009, a professora Rossa Assis apresentou esta nova edição de *Marajó* no Centro de Convenções da Universidade Federal do Pará. Rossa Assis declara, na introdução, que estabeleceu o texto desta quarta edição de *Marajó* a partir da segunda (Cátedra, 1978), revista

12. Ao contrário do coronel Joaquim Álvares Coutinho, quem presumia de ser um homem lido (“tenho todo o Rocha Pombo”) sem que isso lhe afetasse pessoalmente; e a contrário do hipócrita Lafaiete (quem “voltava a manusear os volumes da Biblioteca Internacional das Obras Célebres, fingindo curiosidade à espera que Coronel assim o surpreendesse”), para o protagonista de *Belém do Grão-Pará* os cartazes de cine representavam mundos mais verdadeiros que os sonos estereis de Virgílio (o Ceará), Inácia (um pronunciamento, o jogo do bicho) e Emília (um matrimônio vantajoso). Do mesmo modo, Alfredo aprende que há diferentes usos do saber: Edmundo tinha estudado na Inglaterra “para sumir-se nos atoleiros” e o desembargador e Chefe de Polícia Julião era “sabidíssimo para melhor mentir, para melhor lograr”.

13. Nhá Clara tinha em casa sendas fotografias de Cristo carregando a Cruz e do emcourageado Minas Gerais, cenário da Revolta da Chibata (novembro de 1910), influenciada pela revolta da Armada Imperial Russa, ocorrida cinco anos antes no encourageado Potemkin. E Missunga, lembrando os santos de sua mãe, “pensou que quando ela morreu, subitamente se despiram de toda a santidade, ficaram vazios e desamparados” (JURANDIR, 2008: 419).

pelo autor e mais enxuta do que a primeira (José Olympo, 1947), entanto que desconsiderou a terceira e se serviu da *princeps* para corrigir as falhas da segunda.

Na hora de explicitar os critérios ortográficos, gramaticais e estilísticos desta nova edição, Rosa Assis leva em conta as peculiaridades da escrita dalcidiana; o que faz com que o leitor possa apreciar a riqueza diastrática e diatópica do texto, bem como a sua criatividade lingüística. A editora comenta ao pé da página os particulares usos morfológicos do autor e justifica sempre a eleição e restituição de uma forma ou de uma expressão, a conservação de uma grafia e a eventual alteração da pontuação, tratando de se ajustar ao *usus scribendi* do autor.

O Glossário em anexo complementa a consulta do Aurélio e do Houaiss e é de grande ajuda para leitores e tradutores, bem que eu dei falta no significado de palavras como “moição” (p. 310), “camarados” (p. 311), “bijarruna” (p. 367), “morurés” (p. 417) e “morossocas” (p. 448).

A Lista de topônimos acrescenta e precisa a informação sobre um mundo fictício que tem um referente geográfico real e bem delimitado. Com tudo, seria interessante disponibilizá-la sintetizada e visualizada em um plano.

Chama a atenção uma incongruência na escrita, não comentada ao pé: a expressão “Belém de Nazaré” em num trecho em que se fala do presépio armado em Ponta de Pedras; sendo que Belém e Nazaré, na Terra Santa, eram aldeias de regiões diferentes e distantes entre si: Judéia e Galiléia.

Aliás, apenas deparei com três gralhas facilmente retificáveis: “evem” por “vem” (p. 378), “intimidadas” por “intimidades” (p. 444) e “aquela” por “àquela” (p. 451).

Referências

CASCUDO, Luis da Câmara. Informação etnográfica no romance *Marajó*. In: NUNES, B.; PEREIRA, R.; PEREIRA, S. R. (org.), *Dalcídio Jurandir, romancista da Amazônia*. Belém e Rio de Janeiro: SECULT e Fundação Casa de Rui Barbosa/Instituto Dalcídio Jurandir, 2006

JURANDIR, Dalcídio. *Marajó*. Edição de Rosa Assis. Belém: UFPA/Edições Casa de Rui Barbosa, 2008

LINS, Cristóvão. *Jari, 70 anos de história*. Rio de Janeiro: Dataforma, 2001, 3ª ed.

PRESSLER, Gunter. O Romance de Formação na Literatura Amazônica. In: *I Encontro ABRALIC na Amazônia, Belém, do 5 ao 9 de novembro de 2002*. Belém: UNAMA, 2002 (CD-ROM)

Manuel Calderón Calderón
Consejería de Educación – Embaixada da Espanha

**ANUARIO BRASILEÑO
DE ESTUDIOS HISPÁNICOS
XIX**

A b
e h
2 0 0 9

Anuario brasileño de estudios hispánicos, n.1 - 1990
Madrid, 1990 - n. 22'5 cm

1. Cultura hispánica - Periódicos I. Embajada de España en Brasil.
Consejería de Educación, ed.

CDU 009(460)(058)=60=690(81)(05)
ISSN 0103-8893



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Dirección General de Relaciones Internacionales
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL – CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Catálogo de publicaciones del Ministerio - www.educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales - www.060.es

Texto completo de esta obra:

www.educacion.es/exterior/br/es/publicaciones/anuario09.shtml

Fecha de edición: 2009

NIPO: 820-10-047-4

ISSN: 0103-8893

Imprime: Prol Gráfica e Editora

ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS

CONSEJO EDITORIAL

Carlos Alonso Zaldívar
Embajador de España en Brasil

Ángel Altisent Peñas
Consejero de Educación de la Embajada de España

CONSEJO DE REDACCIÓN

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Universidade Estadual de Londrina

Ana Lúcia Esteves dos Santos
Universidade Federal de Minas Gerais

Antoni Lluch Andrés
Consejería de Educación. Embajada de España

Antonio Roberto Esteves
Universidade Estadual Paulista

Cristina Albertos Díez
Consejería de Educación. Embajada de España

Elena Esperanza Haz Gómez
Consejería de Educación. Embajada de España

Gabriel Iglesias Morales
Consejería de Educación. Embajada de España

Lívia Maria de Freitas Reis Teixeira
Universidade Federal Fluminense

Magdalena María Paramés Gil
Consejería de Educación. Embajada de España

Maria Augusta da Costa Vieira
Universidade de São Paulo

María Cristina González González
Consejería de Educación. Embajada de España

Pedro Câncio da Silva
Consejo de Profesores de Español de Rio Grande do Sul

Silvia Cárcamo de Arcuri
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Vicente Masip Viciano
Universidade Federal de Pernambuco

SECRETARIA DE REDACCIÓN

María Cibele González Pellizzari Alonso
Colegio Miguel de Cervantes

DIRECTOR

Juan Manuel Oliver Cabañes
Agregado de Educación de la Embajada de España

Normas para la presentación de originales

El *Anuario brasileño de estudios hispánicos (Abeh)* publica artículos, reseñas, traducciones e informaciones diversas en español y en portugués. Todos los artículos son revisados y evaluados por un Consejo de Redacción, que decide sobre su aceptación y sobre el volumen en que han de publicarse. El Consejo de Redacción no devolverá los originales recibidos ni mantendrá correspondencia sobre los mismos hasta que se decida qué trabajos serán publicados.

Los trabajos que se envíen deben ser originales e inéditos y no deben estar aprobados para su publicación en ningún otro lugar. Los textos se presentarán grabados en archivo informático, preferiblemente en la aplicación “Word” para “Windows”.

Los originales deberán ajustarse a las siguientes normas de presentación:

1. Todo trabajo debe ir precedido de una página en la que se indique el título, el nombre del autor (o de los autores), situación académica e institución a la que pertenece, dirección, teléfono y correo electrónico, así como la fecha de envío.
2. También debe incluir resumen (5 líneas) en la lengua del artículo y un abstract (en inglés), ambos con 5 palabras-clave.
3. La extensión de los trabajos no podrá ser superior a los 60.000 caracteres, en el caso de los artículos, ni a los 10.000 caracteres, en el caso de las reseñas. No se considerarán los trabajos que sobrepasen ese número de caracteres.
4. Los textos se presentarán escritos en Times New Roman, 12, a doble espacio (28 líneas por página, 80 caracteres por línea), con un margen mínimo de 4 cm. a la izquierda.
5. Las citas breves se han de incluir en el texto entrecomilladas; las citas largas se separan en párrafo destacado.
6. Las palabras que se quieran resaltar por razones de contenido o estilo deben aparecer en cursiva, nunca en negrita o en versales.
7. Las notas deben aparecer a pie de página y a un solo espacio. En las notas no se incluyen referencias bibliográficas completas (estas referencias se ofrecen en una bibliografía final).
8. La fuente de una cita o una referencia se anota entre paréntesis en el cuerpo del texto, señalando el autor (si su nombre no aparece inmediatamente antes), el año de publicación y la página (si fuera el caso). Ejemplos: “como afirma Maravall (1986: 138)” o bien “(Maravall, 1986: 138)”.
9. Los cuadros, mapas, gráficos y fotografías deben ser originales y ofrecer la mejor calidad posible, escaneados y grabados en archivo con extensión .jpg, .gif o .cdr. Todos ellos deben ir numerados y acompañados de una leyenda que los identifique.
10. Las reseñas deberán incluir un encabezamiento en el que figure el nombre del autor del libro reseñado, el título de la obra, la ciudad de edición, la editorial, el año de publicación y el número de páginas.
11. Las traducciones presentadas deberán venir acompañadas de la correspondiente autorización del autor de la obra original (cuando sea necesario).

12. Todo autor u obra mencionados en el texto deben aparecer en una bibliografía final. La bibliografía se ajustará a la siguiente presentación:

Para libros:

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, *Título de la obra (en cursiva)*, Número de ed. (en su caso), Ciudad de edición, Editorial.

Ejemplo:

FONSECADA SILVA, Cecilia, 1995, *Formas y usos del verbo en español. Prácticas de conjugación para lusohablantes*, Madrid, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.

Para artículos:

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, “Título del artículo” (entre comillas dobles), *Nombre de la revista (en cursiva)*, Número de la revista, pp. (páginas).

Ejemplo:

LOPE BLANCH, J.M., 1994, “La estructura de la cláusula en el habla culta de São Paulo”, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, IV, pp. 21-32.

Para capítulos de libros o comunicaciones en actas de congresos:

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, “Título del capítulo” (entre comillas dobles), en Nombre de editor (ed.) o director (dir.), *Título de la obra (en cursiva)*, Número del volumen (en su caso), Número de edición (en su caso), Ciudad de edición, Editorial, pp. (páginas).

Ejemplo:

GILI GAYA, Samuel, 1953, “La novela picaresca en el siglo XVI”, en G. Díaz Plaja (dir.), *Historia general de las literaturas hispánicas*, vol. III, Barcelona, Barna, pp. 79-101.

Los trabajos serán enviados al siguiente correo electrónico:

anuario-abeh@cmc.com.br

o por correo:

Colegio Miguel de Cervantes – Dpto. Cursos de Español

(Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos)

Av. Jorge João Saad, 905 – Morumbi

CEP 05618-001 – SÃO PAULO – SP – Brasil

La Consejería de Educación es la propietaria de todos los derechos de edición. Ninguna parte del *Abeh* podrá ser reproducida o almacenada sin el permiso expreso de la Consejería de Educación. Los autores recibirán gratuitamente 25 separatas de su artículo y un ejemplar del volumen en que aparezca. La publicación de artículos en el *Abeh* no será remunerada.

El Consejo de Redacción

ÍNDICE

ESTUDIOS LITERARIOS

El tango argentino y la identidad femenina: Paganismo y cristianismo en la construcción de los mitos culturales de la Milonguita y de la Madre. 11
Giselle Maria Santos de Araújo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Sabotaje y subversión. El espíritu de las vanguardias en la poesía de Leopoldo María Panero 27
Joaquín Ruano
Lector de Español (AECID) - York University (Glendon College)

Juegos intertextuales en la poesía española actual: algunos ejemplos 49
Juan José Lanz
Universidad del País Vasco

Antonio Machado y el romanticismo 67
Juan Merchán Alcalá
Colegio Miguel de Cervantes

O de sempre e o de nunca: gelo e neve em *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, e “The dead”, de James Joyce 89
Victoria Saramago
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

El tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales de español con fines específicos 107
Antonio Messias Nogueira da Silva
Universidade Federal do Pará

El tratamiento de los contenidos pragmáticos en el aula de E/LE: reflexión o intuición 121
Cristina Corral Esteve / Xemma Fernández López
Instituto Cervantes de Porto Alegre

Las relaciones entre la enseñanza de una lengua extranjera y su literatura 139
Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento.
Universidade Federal Fluminense

La enseñanza de los signos no verbales en la clase de lengua extranjera 147
Nilma Nascimento Dominique
Harvard University

Análise de alguns aspectos microestruturais em quatro dicionários bilíngües
espanhol-português/português-espanhol 175
Virginia Sita Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESEÑA

Três leituras de Marajó e uma edição 195
Manuel Calderón Calderón
Consejería de Educación–Embajada de España

Estudios Literarios

A b
e h
2 0 0 9

El tango argentino y la identidad femenina: Paganismo y cristianismo en la construcción de los mitos culturales de la Milonguita y de la Madre

Giselle Maria Santos de Araújo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumen

Esta investigación analiza la construcción de la identidad femenina en la cultura argentina y su relación con elementos paganos prehispánicos y cristianos, a través del estudio de dos mitos culturales argentinos - la Milonguita y la Madre - presentes en las composiciones de tango.

Palabras-clave: identidad, femenino, tango, mitos, cultura.

Abstract

This research examines the construction of female identity in the Argentine culture and its relationship with pre-Hispanic pagan and Christian elements, through the study of two Argentine cultural myths - the Milonguita and Mother - present in the compositions of tango.

Key words: identity, female, tango, myths, culture.

Uno de los conceptos más inquietantes que permean la trayectoria humana es el concepto de identidad. Quiénes somos, lo que somos, es el cuestionamiento humano por excelencia, lo cual ha movilizadado distintas áreas del conocimiento, como la Psicología, la Sociología y los Estudios Culturales. A este último, interesa comprender cómo las identidades son culturalmente construidas a través del lenguaje.

Este trabajo tiene como objetivo analizar la construcción de las identidades femeninas argentinas en letras de composiciones de tango y su relación con elementos paganos prehispánicos y cristianos, a través del estudio de dos mitos culturales argentinos, la Milonguita y la Madre. Para tanto, se adopta como instrumento teórico-metodológico la visión postmoderna de identidad, conforme la propuesta de Stuart Hall (2000, 2002).

La elección del tema tiene como motivación la importancia cultural que el tango tuvo y tiene en el escenario social argentino. Surgido en el inicio del siglo XX, este género literario argentino, conforme lo afirma Archetti (1993:192), se relaciona específicamente a la ciudad de Buenos Aires. Es el resultado de una búsqueda por crear una expresión literaria nacional, en una época en que se hacía necesaria la creación de una cultura estrictamente argentina. Esto porque hubo una verdadera invasión extranjera en la ciudad de Buenos Aires, en las primeras décadas de los años de 1900. En la época, 30% de su población era formada por inmigrantes europeos.

El tango cuenta “historias” que remiten a un conjunto variado de emociones centrales en la articulación cultural argentina. Por lo tanto, a través del tango estas emociones se juntan a ciertas creencias que tienen fuertes referencias culturales. De ahí, hay la formación de mitos culturales que actúan como elementos constituyentes de la identidad nacional y personal.

El foco en la temática de los mitos femeninos en el tango se debe a la discusión actual sobre la mujer y su papel en la sociedad en este periodo postmoderno, además de que el tango es literatura popular urbana y, como tal, se inserta en la cuestión de la descentralización del canon literario.

Por todo ello, la investigación busca contribuir para que haya una comprensión más profunda sobre las mujeres argentinas y los factores culturales que las definen como tal, de esta manera, contribuyendo como punto de partida para una investigación más detallada sobre lo femenino en la configuración cultural argentina.

1. Identidad y postmodernidad

Hablar en identidad es, sobre todo, hablar de una concepción. Y si se habla en concepción, a la vez se trata de algo que se estructura en el lenguaje, y que, a causa de eso, cambia conforme los discursos que están insertados en prácticas sociales determinadas (Iñiguez, 2004:116). Así, la concepción de identidad sufrió cambios significativos en la Historia, al obedecer a una trayectoria de transformación por la cual han pasado las sociedades humanas.

A esta opinión, corrobora los estudios postmodernos de identidad efectuados por Stuart Hall. Hall (2002:10-11) distingue tres concepciones de identidad que vigoraron en

el mundo en los últimos cuatro siglos: la identidad del sujeto del Iluminismo, la del sujeto sociológico y la del sujeto postmoderno. Afirma que el “sujeto del Iluminismo” era una concepción de sujeto que creía que las personas eran individuos centrados, unificados, cuya identidad permanecía única y estable por toda su vida desde su nacimiento. Esta visión del sujeto como el sujeto de la Razón, del pensamiento, del conocimiento, también llamado *sujeto soberano*, importó una concepción esencialista de la identidad, como se las mismas fueran fijas y permanentes. Además, se excluía de esta definición las identidades femeninas, ya que el sujeto del Iluminismo era descrito solamente como masculino.

Con el advenimiento de las Ciencias Sociales, esta noción de sujeto y de su identidad sufre un importante cambio. En lo que se refiere al núcleo interior, al centro esencial del sujeto del Iluminismo, es decir, a su identidad, Hall (2002:11) afirma que en la época se consideró que ésta no era autónoma y autosuficiente, por lo contrario, era formada en la relación con los *otros*, que mediaban la cultura de los mundos que habitaban. Esta concepción sociológica del sujeto defendía que la identidad era formada en la interacción entre el *yo* y la sociedad. El sujeto, pese al hecho de tener un núcleo identitario, sería “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 2002:11). En otras palabras: había una estabilización entre la identidad del sujeto y los *mundos sociales* que ese sujeto habitaba, y, por consiguiente, los papeles sociales determinados para él en esos mundos.

Esta concepción de sujeto e identidad se transforma en el inicio del siglo XX, tras la Segunda Guerra Mundial, cuando se concretiza históricamente en el Occidente lo que se conoce como Postmodernidad.

Según José Carlos Reis (2003:44), la Postmodernidad representó una ruptura con el proyecto moderno basado en la tiranía de la Razón, en la racionalidad. Al considerar como tríada crítica de este proyecto (y, por lo tanto, como los elaboradores de esta conciencia postmoderna) a Nietzsche, Marx y Freud, Reis (2003:45) asegura que en este nuevo período histórico hay una búsqueda por la deslegitimación del gobierno de la Historia por la Razón. Lo universal se individualiza al fragmentarse en cada individuo. Se observa una nueva temporalidad (Reis, 2003:45), donde el presente no dialoga más con el pasado y con el futuro en búsqueda de valores; así, parece eternizarse. Reis (2003:46) explicita tal situación afirmando que “há uma desaceleração da história - o futuro se distancia e o passado torna-se tema de vagas evocações”. Además de la temporalidad, el espacio también se transforma en la Postmodernidad. Hay pérdida de fronteras a causa de los avances tecnológicos. Reis (2003:59) asegura que a causa de ellos “pode-se estar em vários lugares, distantes espaço temporalmente um dos outros e exercer sobre eles simultaneamente alguma forma de intervenção”.

Los cambios temporales y espaciales en la Postmodernidad revelan asimismo cambios en la estructura política, económica y social. Las esferas de poderes se superponen, vínculos sociales son destruidos, la autonomía de los mercados financieros atropella a los gobiernos nacionales y así genera una inestabilidad sistémica y la pérdida de utopías (Reis, 2003:53-9).

En este nuevo momento, la cuestión del sujeto vuelve al orden del día. En la Postmodernidad, en medio a inestabilidad espacio-temporal, los sujetos se descentran (Reis, 2003:61) y sus identidades son múltiples, pulverizadas y negociadas permanentemente con la sociedad. Sobre el tema, comparte Hall (2002:12) de la misma opinión al explicitar que en el proceso postmoderno.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (grifo del autor)

2. Identidad y cultura: relaciones

Hall (2000:108) afirma que las identidades no son unificadas, sino múltiplemente construidas en el interior de discursos, prácticas y posiciones sociales que pueden mezclarse o contraponerse. En ese sentido, hablar en identidad es hablar de una construcción que está en constante proceso de cambio, de transformación.

El proceso de construcción identitaria ocurre en lugares históricos específicos, es decir, las identidades deben ser comprendidas como producciones que se dan en el interior de formaciones y prácticas discursivas que siguen iniciativas específicas. De esta manera, al analizar la construcción de las identidades femeninas argentinas en letras de composiciones de tango hay que tener en cuenta el momento histórico a lo cual el surgimiento del tango se relaciona, y el cambio cultural que el tango generó a la Argentina del inicio del siglo XX.

Tales reflexiones se hace necesario para aclarar el concepto de cultura que se asume en esta propuesta. Se está de acuerdo con Millán (2000:8) en cuanto el entendimiento del término cultura como:

un proceso (o red, malla o entramado) de significados en un acto de comunicación, objetivos y subjetivos, entre los procesos mentales que crean los significados (...) y un medio ambiente o contexto significativo .

Los papeles sociales que el sujeto asume a lo largo de su vivencia revela su posicionamiento en la configuración cultural a la que está involucrado. La malla cultural que sirve para que se pueda dar sentido a la vida también actúa como el espacio posible para que los discursos convoquen a las personas a asumir sus lugares sociales; lugares que el propio discurso ha construido para ellas. Las identidades serían, como lo afirma Hall (2000:112), el “punto de sutura” entre este discurso (acto de comunicación objetivo) y los procesos que producen subjetividad, o sea, que construyen el ser humano como sujetos (acto de comunicación subjetivo).

Los eventos de la vida cotidiana sólo tienen sentido, solo son cargados de significados actuados y vividos para un grupo humano si se encuentran en el interior de determinada configuración cultural. Así comprendida, la cultura es, antes de todo, una producción de sentidos, sentidos que dan significados a los fenómenos de la vida. Estos significados, por su vez, involucran un orden, una jerarquía que el discurso irá expresar. De este modo, es en el lenguaje que la cultura se estructura.

A eso corrobora Millán (2000:10) al afirmar que “la cultura está tanto en la mente de los individuos como en el ambiente en que ellos viven”. Es decir: es en medio al lenguaje, en el interior de los discursos que las identidades se construyen, a la vez que se controlan estos discursos - y las identidades - por la cultura que define las prácticas y posiciones sociales asumidas por los individuos.

En ese sentido, para analizar la construcción identitaria femenina argentina en letras de composiciones de Tango se hace necesario abordar el momento histórico-cultural con lo cual el advenimiento del Tango se relaciona, en Argentina.

3. El tango argentino y la cuestión del canon

Surgido en el inicio del siglo XX, el tango argentino se relaciona específicamente a la ciudad de Buenos Aires, que en esta época presencié un asombroso crecimiento urbano, aún más notable por la verdadera “invasión” extranjera. Dicha invasión hizo que la ciudad, en las primeras décadas de los años de 1900, tuviera 30% de su población, de más o menos 3.000.000 de personas, formada por migrantes europeos (Archetti, 1993:192).

La expansión urbana trajo nuevos valores a la realidad argentina. Surgieron los burdeles y el cabaret importados de Francia, y con ellos, principalmente con el último, una nueva concepción de vida. El cabaret es un lugar donde las fantasías y deseos eróticos pueden expresarse más libremente; de ahí que contraría el culto de la vida doméstica y se pone como impropio para el entretenimiento familiar.

Archetti (1993:193) asegura que este cambio social hizo que los hombres y mujeres argentinas del inicio del siglo vivieran emociones conflictivas. Y es a través del tango que esas emociones se juntan a ciertas creencias y deseos que tienen fuerte referencia cultural. El tango cuenta “historias” que remiten a un conjunto variado de emociones, como tristeza, orgullo, pasión, vergüenza, honor, perdón y culpa, emociones centrales en la articulación cultural argentina y constituyentes de la identidad personal.

Históricamente, el tango surgió en Argentina como resultado de una búsqueda por crear, según Archetti (1993:194), un “gran poema nacional” en una época en que se hacía necesaria la creación de “una cultura estrictamente argentina”. En ese sentido, el tango es representante del género literatura popular urbana: es el gran poema nacional argentino que en su universo cultural describe los valores y costumbres del pueblo argentino de una época.

Como literatura popular urbana, el tango se inserta en la cuestión de la descentralización del canon literario. Para que se pueda comprender cómo se da tal descentralización, se hace necesario analizar la formación de un canon y las relaciones de poder que están involucradas en esta formación.

Roberto Reis (1992:70) afirma que el canon es “um perene e exemplar conjunto de obras - os clássicos, as obras-primas dos grandes mestres -, um patrimônio da humanidade (...) cujo valor é indisputável”. Es decir, una delimitación impuesta a las obras que determinan sus valores.

Sin embargo, Reis (1992:70) asegura que el corpus canónico de la literatura obedece a un proceso de elección y exclusión que opera en la canonización de obras y escritores. La literatura, como un vehículo de transmisión de cultura, desde hace mucho ha sido utilizada para marginar

diversos grupos sociales. En el Occidente, los escritos femeninos, de etnias no-blancas, de minorías sexuales, de culturas “periféricas” (léase: no europeas) en general, como la cultura Argentina, han sido aislados del canon literario durante varios siglos. Reis (1992:71) defiende que el proceso de canonización es sobre todo un proceso ideológico que posee estrecha ligación con las mallas del poder y con los cimientos de la cultura occidental, como la hegemonía burguesa y la moral judaico-cristiana, que buscan mantener la dominación de determinados grupos sociales occidentales (hombres, blancos, capas privilegiadas) sobre otras culturas, sexualidades, etnias.

En la Postmodernidad, con la tendencia a poner en cuestión esos cimientos de la cultura occidental, el canon considerado un evento histórico que refleja intereses y valores de capas determinadas, empezó a ser repensado. Si los discursos en la postmodernidad pierden el sentido moderno de “verdad absoluta”, sentido hasta entonces fomentado por el primado de la Razón, si el lenguaje, “matéria de que se nutre a literatura”, como lo afirma Reis (1992:71), y entorno donde las identidades se construyen, en la Postmodernidad es considerada no confiable, ¿cómo no dudar de un canon que encierra en sí mismo un juicio de valor y legitima el discurso de los más poderosos?

De ahí que se hace necesaria una especie de descentralización del canon literario. Linda Hutcheon (1991:84) afirma que la Postmodernidad “questiona as próprias bases de qualquer certeza (história, subjetividade, referências)”. La noción de centro está desplazada: considerado una ficción necesaria (Hutcheon, 1991:85), el centro cede espacio cuando se empieza a repensar los márgenes y fronteras culturales, cuando la universalización empieza a desconstruirse a sí misma, en medio de este mundo pluralizado. En lo que se refiere al arte, este proceso resulta en la incorporación de otras formaciones discursivas al canon, como la telenovela, la publicidad y las músicas populares, buscando así una mayor representatividad de los discursos culturales. Es en este contexto que se inserta el Tango argentino.

4. El tango argentino y los mitos de la Milonguita y de la Madre

Ya se vio que la cultura es un proceso de significados que se relaciona con la construcción identitaria, es decir, las identidades se construyen dentro de la configuración cultural de la sociedad. Así, esta construcción se relaciona con los mitos presentes en cada cultura. En ese sentido, se hace necesario aclarar el concepto de mito que se asume en esta investigación. Se toma como referencia los estudios de Mircéa Eliade (2002). El autor (2002:32) afirma que el vocablo mito se refiere a una “história sagrada verdadeira”. De ahí que

(...) os mitos descrevem as diversas, e alguma vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do “sobrenatural”) no Mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje (...) um ser mortal, sexuado e cultural. (grifo del autor)

Las irrupciones del sagrado en el mundo se da a través de la religiosidad. El término *religión* proviene del latín *religare*, que significa ligar a lo divino, a lo sobrenatural. En ese sentido, la religiosidad actúa como un rito que tiene como característica principal suscitar y reafirmar el mito.

El término rito, según el diccionario de La Real Academia Española, significa un conjunto de reglas establecidas para el culto y ceremonias religiosas. De ahí que por medio del rito religioso el hombre se incorpora al mito, tomando el mismo, a causa de la referencia que se establece entre lo profano y lo sagrado, el sentido de una acción esencial a la civilización humana. En las civilizaciones antiguas, el mito tenía la función de exaltar las creencias, imponer y resguardar la moralidad y establecer reglas prácticas para el cotidiano humano. Puesto que satisface las necesidades religiosas, morales e incluso sociales del hombre. Aún hoy, como lo afirma Eliade (1992:23), el mito es un elemento vital a la humanidad, a lo cual se recurre para revivir una realidad primera:

[...] a religiosidade dessa experiência [mitológica] deve-se ao fato de serem reatualizados acontecimentos fabulosos exaltantes, significativos de se assistir de novo às obras criadoras dos seres sobrenaturais; deixa-se de existir nos mundos de todos os dias e penetra-se num mundo transfigurado, autoral, impregnado da presença dos seres sobrenaturais.

De esta forma, los mitos de la Milonguita y de la Madre tienen origen en la religiosidad, como afirma Eliade (2002:43): “...os mitos implicam, pois, uma experiência verdadeiramente “religiosa”, pois ela se distingue da experiência ordinária da vida cotidiana”, y engendran identidades al crear un campo de referencia para ciertos estereotipos sociales: “o indivíduo evoca a presença dos personagens dos mitos e torna-se contemporâneo deles” (Eliade, 2002: 59).

El mito habla del origen, es una realidad cultural extremadamente compleja, que puede ser interpretada bajo perspectivas múltiples. Por su carácter sobrenatural, los mitos se vuelven el modelo ejemplar de todas las actividades humanas, incluso, actúa en la construcción identitaria. En este sentido, se destaca en el tango argentino los mitos culturales de la Milonguita y de la Madre.

4.1 - La Milonguita, La Madre y las herencias del culto pagano prehispánico y del culto cristiano

Es posible relacionar el mito cultural de la Milonguita y el de la Madre. Estos dos mitos culturales femeninos, en Argentina, tienen sus orígenes en las figuras femeninas antiguas de España y de las civilizaciones precolombinas.

Carlos Fuentes (1993:27) considera la escultura funeraria Dama de Baza, esculpida en el siglo IV a.C. y encontrada en una excavación en Granada, en 1971, como el símbolo de la autoridad materna, pues está siempre junto a las tumbas de sus ancestros y herederos. La Dama de Baza se relaciona al mito cultural argentino de la Madre. Está siempre a velar por su familia, presidiendo el nacimiento y la muerte de los suyos. Junto a la Dama de Baza está la Dama de Elche, un prototipo del arte de la España ibérica, creada entre los siglos II y V d.C. Se considera a esta escultura a una diosa bizca y ambigua, que se mezcla entre tierna y perversa, virgen y tentadora, representando, así, el mito cultural de la Milonguita.

Estas dos imágenes son originales de España y forman parte del panteón español. Pese al hecho de que fueron creadas en épocas distintas, son interpretadas por estudiosos como Carlos Fuentes (1993:27) como diosas terrenas que representan figuras maternas que se complementan entre sí. Están relacionadas

a ellas, de la misma manera, por ser figuras maternas, las diosas incaicas, siempre divididas entre virtud y voluptuosidad: Mamaquilla, primera deidad femenina, diosa del cielo y de las estrellas, protectora de las mujeres; Pacha Mama, la Madre de la tierra, que propiciaba fertilidad, bajo los signos de dolor y crueldad; Mamacocha, diosa de las aguas, responsable por la fertilidad y por la muerte en el mar.

La cultura de Argentina, como la de los países hispanoamericanos en general, es fruto de una gran mezcla cultural. Argentina, con la colonización española, incorporó la cultura de este país. De la misma manera, conforme afirma Carlos Punta (2007:4), las culturas precolombinas, principalmente la cultura incaica, puesto que los incas habitaron e impusieron su cultura en toda la región noroeste de Argentina, influenciaron la construcción cultural de la nación.

Bajo este punto de vista, las figuras de la Milonguita y de la Madre se relacionan tanto a las diosas europeas de España como a las deidades de los panteones precolombinos. De ahí que ambas tienen el mismo origen.

Por supuesto, todas esas figuras femeninas, las diosas europeas y precolombinas, con la mezcla cultural y con la incorporación religiosa que se efectuó con la colonización, se convirtieron en una única figura: una Madre amorosa hasta la muerte, ambigua, mística. La figura de la Virgen.

El mito de la Madre se relaciona al culto a la Virgen. La figura de la Madre de Cristo, que da vida y protección, es venerada por los hispanoamericanos y por los españoles, en ceremonias grandiosas, donde se exalta su pureza y bondad. Las Madres de los tangos, de la misma manera, poseen valores de pureza, sinceridad, generosidad y fidelidad. Su amor es grandioso, incondicional como el amor de la Madre de Cristo por los pecadores. La figura de la Madre en el tango argentino carga consigo un valor religioso muy típico de la cultura argentina y hispánica en general.

Sin embargo, no se puede olvidar que las celebraciones a la Virgen en Argentina, como en España y en todos los países de Hispanoamérica, son marcadas por el misticismo y por un clima de sensualidad muy fuerte; en ellas se exalta la hermosura y la feminidad de la Virgen, adornada con capas y rosas, en un ritual que mezcla lo pagano y lo sagrado. El mismo aire de sensualidad se observa en la figura de la Milonguita.

No se desea en este trabajo afirmar que la Madre de Cristo se acerca a una figura que tiene en el erotismo y en la sensualidad sus rasgos característicos. Solamente se defiende que los mitos culturales argentinos de la Milonguita y de la Madre, presentados en el tango, tienen el mismo origen, es decir, vinieron de la mezcla cultural efectuada en la colonización. Estos mitos son heredados de las antiguas figuras mitológicas de las diosas europeas y precolombinas. Son, de la misma manera, descendientes de una sensualidad religiosa, que tiene en la Virgen y en su culto, su mayor representante. A esta opinión corrobora Carlos Fuentes (1993:28) al afirmar que:

La figura virginal que ha presidido la vida de España y de la América española durante tanto tiempo y con tanto poder, no es ajena a estas antiquísimas figuras maternas de Europa y del Nuevo Mundo. Pero en España, durante las grandes celebraciones de la Semana Santa, y en Hispanoamérica a través de una liga resucitada con las religiones paganas, esta figura de veneración se convierte también en una Madre inquietante, ambigua, directamente emparentada con las diosas del alba, su descendiente.

4.2 - El mito cultural de “la Milonguita”

El tango trata de emociones que constituyen el centro de la articulación cultural de Argentina, como el orgullo, la pasión, el honor, la culpa. A causa de eso, hasta hoy se consideran los tangos como “retratos” del “argentino”: como si el pueblo del país fuera retratado en colores vivos en el bailar porteño. Las temáticas del tango argentino son generalmente dicotómicas: hablan de deseos mezclados a temores, ira mezclada a pasividad, el goce carnal mezclado al abandono, amor mezclado a cielos, pasión mezclada al dolor. Para muchos estudiosos de la cultura argentina, esa dualidad presente en el tango refleja los rasgos característicos de un “buen argentino”, es decir, ayudan a crear un campo de referencia nacional para ciertos estereotipos sociales. Estas referencias se constituyen por medio de los mitos que representan la nacionalidad argentina.

Además de describir un mundo que cambia, con nuevas costumbres y nuevos valores, el tango argentino reflexiona sobre el amor y sus varias caras: deber, fidelidad, pasión desmedida, el papel del placer y de la sensualidad. Archetti (1993:193) afirma que “la fuerza de la literatura del tango (...) consiste en el poder y la influencia real que toda poesía ‘común o tradicional’ (...) tiene sobre los sentimientos y la conducta popular”. Así, a partir del universo cultural del tango, los argentinos construyen su visión a respecto de las dificultades del amor y las problemáticas de la sensualidad.

La figura de la Milonguita surge vinculada al cabaret y, por lo tanto, a la idea de sensualidad y sexualidad. Archetti (1993:193) asegura que la importación del cabaret desde Francia generó en Argentina un cambio significativo en lo que se refiere a los hábitos asociados al tiempo libre. La informalidad del ambiente del cabaret posibilitó una nueva manera de entretenimiento, alejado del carácter familiar de las fiestas y bailes de la alta sociedad. La libertad para expresar las fantasías eróticas, aún más fomentada por el libre uso del alcohol, hace que mujeres y hombres rompan con normas establecidas para la conducta social, tales como la que defendía es espacio doméstico como propio a la mujer. Archetti (1993:193) afirma entonces que en el cabaret: “muchas mujeres pueden evadirse del destino impuesto por el culto de la vida doméstica y el cumplimiento de las rutinas y esfuerzos de la vida cotidiana”.

Las Milonguitas fueron estas mujeres que, en Argentina de inicio del siglo XX, contrariaron la moral de la época, al frecuentar el cabaret y ser amantes de hombres casados, lo que les permitió ser conocidas también como “las mantenidas”. Es exactamente este nuevo tipo de mujer que se convierte en uno de los temas centrales del tango.

La Milonguita en el tango es una mujer joven, soltera y sensual, totalmente segura de su hermosura y poder de seducción, capaz de hacer que un hombre se quede loco con su belleza, como se observa en el fragmento del tango *Milonguita* (1920, Linning):” te acordás, Milonguita? Vos eras/ La pebeta más linda”. La belleza de la mujer es vista como una arma de seducción que la caracteriza y tiene estrecha relación con la sexualidad. El amor como pasión, una de las temáticas más importantes del tango, es representado por la imagen de la Milonguita. Se considera a la mujer como aquella cuya sexualidad, cuando expresada, provoca el dolor y la tristeza, como se ve en el tango *Criollita de mis amores* (1934, Carlos Gardel, Alfredo Le Pera y Mario Battistella):

Criollita de mis amores,
clavel, el más perfumado.
Tus ojos son dos luceros
que me hieren, traicioneros,
tus ojos me han amarrado
al palenque de tu amor.

Se dibuja el carácter seductor de la Milonguita en las composiciones de tango a través de metáforas que remiten al cuerpo, principalmente a los ojos, como se observa en el tango *Criollita de mis amores* (1934, Carlos Gardel, Alfredo Le Pera y Mario Battistella): “tus ojos son dos luceros/que me hieren traicioneros”. En el tango *Amores de estudiantes* (Alfredo Le Pera) son los ojos de la Milonguita que engañan: “Quiero calmar los enojos/de aquellos claros ojos/siempre mintiendo amor”. De la misma manera, en el tango *El motivo (pobre Paica)* (Pascual Contursi), que habla de una milonga que sufre de soledad, es en la mirada de la mujer que se encuentra su poder de seducción: “Pobre paica que ha tenido/ a la gente rechiflada/y supo con la mirada/conquistar una pasión”.

La mujer como el ser seductor que no se importa con el hombre que seduce, que lo abandona y lo hace sufrir, surge a partir de 1917, cuando la temática tanguera se convirtió en más urbana. Lara Longo (2003:234) asegura que esta etapa corresponde a la del tango-canción y tiene estrecha relación con la urbanización que trajo el cabaret. Con el cambio en la manera de relacionarse, producida por el nuevo estilo de vida que el cabaret generó en Argentina, la mujer en los tangos aparece como un ser autónomo, que sabe lo que quiere y acepta correr riesgos en búsqueda de realizar sus deseos. Incluso mentir, herir y traicionar, como se observa en el tango *La mariposa* (1927, Carlos Gardel):

Aquella tarde que yo te vi
tu estampa me gustó
pebeta de arrabal
y sin saber por qué te seguí
y el corazón te di
y fue tan solo por mi mal.
Mira si fue sincero mi querer
que nunca imaginé
la hiel de tu traición
que solo y triste me quedé
sin amor y sin fe
y derrotado el corazón

En el tango *Amores de estudiantes* (Alfredo Le Pera), también se observa la figura de la Milonguita como aquella que engaña sin ninguna culpa: “Por un mirar que ruega/perder la quietud/mujercitas sonrientes/que juran virtud”. Así, la Milonguita es incapaz de amar de verdad y, por lo tanto, tener felicidad conyugal.

Sin embargo, la figura de la Milonguita también se presenta en el tango como aquella que

fue seducida por las ilusiones de la vida y, llevada al cabaret, sufre por la vida que tiene. El tango *Desdichas* (Pascual Contursi), la Milonguita es presentada como una mujer triste aunque esté en medio al lujo del cabaret: “una triste milonguera/de un lujoso cabaret/acordate que esa pobre/tiene el alma destrozada/que no baila de alegría/y se ríe sin querer”. De la misma manera, en el tango *Garabita* (Pascual Contursi), en medio a la vida en el cabaret, surge la figura de los padres de la Milonguita como un recuerdo de la vida pasada: “Garabita... Garabita.../la pebeta que has andado/pisoteando el pasto sucio/del arroyo Maldonado/contemplando el agua mansa/muchas veces ha pensado/en tu vieja la finada/y en tu viejo curdelón”.

La vida en el cabaret es relacionada a una vida de dolor y miserias. Y el tango se funde con el deseo del yo-poético de que esta mujer encuentre el amor verdadero: “Que haya un reo que te quiera/y te hable a lo criollo/y, si un día llega el caso/que se juegue por tu amor”.

La ambigüedad del mito de la Milonguita, que ora es presentada como la mujer seductora, ora como una pobre víctima de las circunstancias, remite a sus orígenes paganos. Como la bizca y seductora Dama de Elche del panteón español y como las contradictorias deidades precolombinas, la figura de la Milonguita se encuentra entre la voluptuosidad y la tristeza, el erotismo y la ilusión. Múltiple, la identidad femenina se revela en el tango fragmentada, construida por imágenes contradictorias, lo que confirma la conceptualización de Stuart Hall (2002: 109), que asegura que las identidades son más el producto de la marcación de la diferencia que el signo de una unidad idéntica; son representaciones construidas a lo largo de una falta, de una división.

Según Archetti (1993:191), la Milonguita se volvió un mito cultural urbano argentino porque posibilitó a los individuos “tener una perspectiva, a la vez mental y cultural, que pueden evocar (...) cuando tienen que interpretar o comentar situaciones sufridas”. De ese modo, la figura arquetípica de la Milonguita ayuda a crear una referencia nacional al estereotipo social de la mujer sensual.

4.3 - El mito cultural de la Madre

La Madre representa en el tango argentino un tipo de amor fundado en el deber moral. Es la Madre aquella que perdona, que olvida las ofensas, que transforma el sufrimiento en una virtud. Véase el tango *La casita de mis viejos* (1931, Cadícamo), uno de los tangos más conocidos y cantados por los argentinos. En éste, se cuenta la historia de un hijo que vuelve a casa de sus padres, arrepentido por abandonarlos y es recibido por su Madre:

Pobre viejita encontré
enfermita, yo le hablé
y me miró con unos ojos...
con esos ojos
nublados por el llanto,
como diciéndome: ¿por qué tardaste tanto?
Ya nunca más he de partir
Y a tu lado he de sentir
El color de un gran cariño

Los ojos permanecen como elemento recurrente en las composiciones. Sin embargo, si los ojos de la milonguita expresan sexualidad y deseo, los ojos de la madre, “nublados por el llanto”, representan la dulzura del amor materno, que en el tango es presentado como incondicional. A causa de eso, uno de los sentimientos maternos más evidenciados en los tangos, y que remiten a la creencia cristiana, es la capacidad de perdonar. En relación a eso, vemos en el mismo tango lo siguiente: “Sólo una madre nos perdona en esta vida/¡es la única verdad!/Es mentira lo demás”. En el tango *Nunca es tarde* (1925, Flores), el hijo arrepentido de abandonarle a su madre, tras sufrir en la vida, retorna a su casa, en búsqueda de perdón: “Anda a verla a tu viejita/dale un beso y un abrazo/y llorando pregúntale/si te quiere perdonar”. Como la Madre de Cristo en la creencia católica, es responsabilidad de la madre en el tango recibir al hijo pecador y perdonarle sus faltas, sacándole del mundo perdido que el cabaret representa.

Como fuente de apoyo y guía de los hijos, es la madre que garantiza la felicidad de la familia, aunque esto signifique sufrir en silencio. En el tango de mismo nombre, *Silencio* (2000, Carlos Gardel y Alfredo Le Pera), se cuenta la historia de una madre que pierde sus cinco hijos en la guerra. Con intenso lirismo, se presenta la figura de la mujer como aquella que tiene en la maternidad la razón de su vida:

Meciendo una cuna,
una madre canta
un canto querido
que llega hasta el alma
porque en esa cuna,
está su esperanza.

La esperanza de la madre es sus hijos. Su devoción a la maternidad es recompensada por el narrador cuando dice: “Eran cinco hermanos/ella era una santa”. La santidad es tratada en el tango como característica exclusiva de las madres, tanto que la figura del padre casi no aparece en las composiciones. Por eso, en este tango, con la muerte de los hijos, la madre vive en soledad: “Y la viejita/de canas muy blancas/se quedó muy sola”.

La Madre, de esta manera, aparece en los tangos de forma idealizada, estereotipada. Ella es la que ama incondicionalmente, perdona, espera con paciencia y sufre en silencio; asimismo es la que garantiza la felicidad de los hijos, la santa que, bajo signos de pureza y castidad, mantiene el orden familiar.

Sin embargo, como santa, la madre no es considerada mujer en los tangos: no se ve en esta figura cualquier referencia al amor pasión, a la sexualidad, a la sensualidad, o incluso, a la vida conyugal. La maternidad funciona como un parámetro identitario único, como si siendo madre, se muriera la mujer, las características femeninas.

Esta imagen estereotipada de la mujer, por cierto, no se inicia en el discurso del tango. Clara Brafman (1994:243), al analizar libros didácticos del final del siglo XIX e inicio del XX en Argentina, asegura que en ellos la figura de la mujer surge idealizada:

(...) la mujer, ser sublime, es buena, abnegada, tierna, sacrificada, pero se la pinta solamente en la figura de la madre (...) Haciéndola sublime, idealizándola, embelleciendo su imagen, también se unilateraliza su figura.

En relación a eso, Elisabeth Badinter (1981:165) afirma que este discurso idealizador tenía la función de domesticar a la mujer para que ésta permaneciera cumpliendo uno de los únicos papeles sociales permitidos por la sociedad de la época: la maternidad.

Con todo, en el tango, esta estereotipación de la figura de la madre apunta para la situación sociocultural que vivía Argentina en el inicio del siglo XX. Noemí Ulla (1982:50-2) defiende que la figura materna es un recurso literario utilizado para hacer distinción entre el nuevo orden social que empezaba con la urbanización del centro - con sus burdeles y cabaret que cambiaron el modo de estar y usar el tiempo libre, desafiando el culto de la vida doméstica al convertirse, conforme informa Archetti (1993:193), “en una de las primeras arenas modernas para escaparse del control doméstico” - y el orden social que ya vigoraba, en relación a la cual la madre representa la resistencia. De esta forma, la madre es un emblema de pureza en un momento social considerado de impureza, que aparece con el surgimiento del cabaret.

5. La Milonguita, la Madre y la identidad femenina argentina

El siglo XX vio despuntar una nueva cultura generada por la industrialización. Llamada de tercera cultura por Edgar Morin (2000:14), la cultura de masa producida conforme las reglas de la fabricación industrial, según Morin (2000:15):

(...) constitui um corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o individuo em sua intimidade, estruturam os instintos, orientam emoções. Esta penetração se efetua segundo trocas mentais de projeção e de identificação polarizadas nos símbolos, mitos e imagens da cultura como nas personalidades míticas (...) que encarnam os valores (os ancestrais, os heróis, os deuses).

Esta penetración de los símbolos, mitos e imágenes en el individuo a través de un proceso de proyección e identificación es lo que explica el poder que el arte tuvo y tiene en moldar identidades. Por medio de lo estético, de creaciones ficcionales, el imaginario humano crea mundos imposibles, fantásticos, pero forja también hábitos, comportamientos e identidades. A través de un romance, de una película, de una música, el lector/espectador/oyente penetra en un mundo fantástico, que, pese al hecho del previo conocimiento que es una ficción, se fija en el propio imaginario del lector/espectador/oyente al interactuar con sus referencias de vida. Y teje, asimismo, nuevos caminos identitarios, en un proceso por veces alienador, ya que funda estereotipos. Al proyectarse e identificarse con el personaje, el público establece una relación estética con las obras, en la cual se conjugan lo imaginario y lo real.

La relación estética crea identificación. Los personajes pasan a servir de modelos, se constituyen, de esa forma, en mitos que encarnan los valores que serán seguidos por

el público. Maneras de vestirse, comportarse, hábitos, costumbres, maneras de “mirar” las relaciones amorosas, fraternales, son imitados por las personas comunes. Así, las identidades son construidas en el interior del discurso ficcional.

Antônio Cândido (1987:146) afirma que en la cultura de masa las experiencias artísticas-literarias son más penetrantes que las formas tradicionales de arte. Así que el tango, como literatura popular urbana, representante de la tercera cultura, penetró profundamente en el alma argentino y engendró parámetros identitarios. Archetti (1993:191) alude a lo que denomina la función cultural didáctica del tango, que sería posibilitar a los argentinos asociar un código emocional a un conjunto de situaciones sociales. En ese sentido, con las figuras de la Milonguita y de la Madre, las mujeres argentinas emergen en las experiencias míticas del pasado de referencia (las diosas antiguas del panteón español y de las culturas precolombinas, así como la Virgen María de la cultura cristiana que absorbe las características mitológicas de aquéllas), donde retiran sus códigos emocionales y, a través de relaciones de proyección e identificación con estos mitos urbanos, actúan en las situaciones sociales.

Sin embargo, esta relación de proyección e identificación también crea estereotipos. Cândido (1999:105) afirma que la ficción, y la literatura en particular, da forma a la fantasía y, a la vez, posibilita una mejor comprensión de la realidad. Siendo así, la literatura es “um caso de discernimento do real por meio da deformação, do arbítrio, da alternativa fictícia e não por meio da observação e do registro”. Al discernir lo real por medio de la ‘deformación’ artística, la literatura, y el tango como un discurso literario, crea estereotipos sociales que penetran y permanecen en el imaginario social.

De ahí que en el tango, a través de las figuras mitológicas de la Milonguita y de la Madre, la identidad femenina es definida dicotómicamente. De un lado, la mujer sensual, provocante, traicionera y engañadora, que tiene en la belleza su poder y que está alejada en definitivo de la maternidad y felicidad conyugal. Del otro lado, la mujer ‘santa’, pura, amorosa y perdonadora, cuya identidad es determinada exclusivamente por la maternidad. Estereotipadas, estas dos vertientes identitarias femeninas se debaten en el cotidiano femenino argentino, y acaban por limitar a la mujer en el ámbito social y personal.

6. Conclusión

En este proyecto se analiza la construcción de las identidades femeninas argentinas en letras de composiciones de tango y su relación con elementos paganos prehispánicos y cristianos, a través del estudio de dos mitos culturales argentinos - la Milonguita y la Madre.

Se verifica, primeramente, que en la postmodernidad, el sujeto se encuentra descentrado y su identidad es múltiple y negociada con la sociedad. Este concepto de identidad se relaciona al concepto de cultura, esta última comprendida como una malla de significados que objetiva dar sentido a la vida. De ahí, se verifica la construcción de las identidades en el interior de discursos que reflejan prácticas y posiciones sociales determinadas, en medio a relaciones de poder permeadoras de la cultura.

El tango es literatura popular urbana, es decir, producto cultural de la cultura de masa.

De esa forma, se inserta en la cuestión de la descentralización del canon literario. De ahí que las identidades femeninas argentinas se construyen en el discurso literario del tango.

Esta construcción se relaciona a los mitos culturales presentes en el tango. De éstos, se enfoca los mitos de la Milonguita y de la Madre. En lo que se refiere a ellos, se verifica que tienen origen en la religiosidad, más específicamente, en las diosas prehispánicas del panteón español e hispanoamericano cuyas características mitológicas fueron absorbidas por la cultura cristiana, en la figura de la Virgen María. Ambos mitos urbanos argentinos apuntan para la estereotipación femenina. La mujer sólo es presentada de dos formas: cuando considerada Milonguita, es bella, seductora, engañadora, mentirosa, y no tiene derecho al amor y a la felicidad conyugal; cuando Madre, es incondicionalmente amorosa, perdonadora, pura, santa, y tiene en los hijos la razón de su vivir.

Tal estereotipación está directamente relacionada con los juegos de poder con los cuales estaba involucrada la Argentina del inicio del siglo XX, dividida entre el culto de la vida doméstica y las innovaciones introducidas en el campo social y personal con el surgimiento del cabaret.

El tango, por ser producto de la cultura de masa, tiene como característica principal la capacidad de penetrar más profundamente en el individuo, a causa de su carácter popular y democrático. Por eso, penetra profundamente en el alma argentina y engendra identidades. A la vez, crea estereotipos sociales que penetran y permanecen en el imaginario femenino argentino. A través de una inmersión en las experiencias mitológicas del pasado, las mujeres argentinas construyen sus códigos emocionales y, por medio de una relación de proyección e identificación con los mitos urbanos de la Milonguita y de la Madre, actúan en las situaciones sociales. Así, las figuras mitológicas de la Milonguita y de la Madre y los dos vertientes identitarios estereotipados engendrados por ellas, se debaten en el imaginario femenino argentino y acaban por limitar a la mujer en el ámbito personal y social.

Bibliografía

- ARCHETTI, Eduardo, 1993, "El tango argentino", en Pizarro, Ana (dir.), *América Latina: palavra, literatura e cultura*, vol.III, São Paulo, Memorial, Campinas: UNICAMP.
- BADINTER, Elisabeth, 1981, *¿Existe el amor maternal?*, Barcelona, Paidós.
- BRAFMAN, Clara, 1994, "Imágenes femeninas y familiares en los libros de lectura de la escuela primaria (1800-1930)", en Fletcher, Lea (dir.), *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*, Buenos Aires, Editora Feminaria.
- CÂNDIDO, Antônio, 1987, *A educação pela noite e outros ensaios*, São Paulo, Ática.
- , 1999, "Remate de Males", *Revista do Departamento de Teoria Literária*, Número especial, Unicamp, Campinas.
- ELIADE, Mircea, 2002, *Mito e realidade*, 6 ed, São Paulo, Perspectiva, Coleção Debates.
- , 1992, *O Sagrado e o Profano: a essência das religiões*, São Paulo, Martins Fontes.
- FUENTES, Carlos, 1993, *El espejo enterrado*, 1 reimp, México, Fondo de Cultura Económica.

- HUTCHEON, Linda, 1991, *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*, Trad. Ricardo Cruz, Rio de Janeiro, Imago.
- IÑIGUEZ, L. (dir.), 2004, *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais*, Trad. Vera Lúcia Joscelyne, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.
- LONGO, Lara D'Onofrio, 2003, "Tango: reflexo de Buenos Aires", *Anuario brasileiro de estudios hispánicos*, VIII, Ministerio de Educación y Ciencia, 2003.
- MILLÁN, Tomás R. Austin, *Para comprender el concepto de cultura*, Disponible en: <http://www.members.lycos.co.uk/tomaustin/ant/cultura.htm>. Accedido el 16/08/2006.
- MORIN, Edgar, 2000, *Cultura de massas no século XX. vol. I: neurose*, 9 ed, Edição brasileira do Espírito do Tempo, Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- PUNTA, Carlos, *La Argentina prehistórica - primeros pobladores*, Disponible: <http://www.argentinaxplora.com/activida/legado/etno/prehisto.htm>. Accedido el 02/11/2007.
- REIS, José Carlos, 2003, "História da história: civilização ocidental e sentido histórico", en *História e Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*, Rio de Janeiro, Editora FGV.
- REIS, Roberto, 1992, "Cânon", en Jobim, José Luís (dir.), *Palavras da crítica*, Rio de Janeiro, Imago.
- STUART, Hall, 2002, *A identidade cultural na pós-modernidade*, Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 7 ed, Rio de Janeiro, DP&A.
- , 2000, "Quem precisa de identidade?", en Tomaz Tadeu da Silva (dir.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.
- ULLA, Noemí, 1982, *Tango, rebelión y nostalgia*, Buenos Aires, CEAL.

Sabotaje y transgresión. El espíritu de las vanguardias en la poesía de Leopoldo María Panero

Joaquín Ruano
York University

Resumen

La obra de Leopoldo María Panero (Madrid, 1948) se basa en una constante subversión de los valores establecidos, lo cual le ha valido el ostracismo por gran parte de las instituciones académicas. Este ostracismo, poco a poco, no obstante, va cediendo en pos de una creciente valorización de su obra tanto nacional como internacionalmente. En las siguientes líneas, exploraremos una de las muchas facetas en las que Panero representa en su obra poética ese constante deseo de subvertir. Se trata de la subversión al nivel más inherentemente literario, puesto que es la transgresión de la propia escritura. Una escritura que ya no está subordinada a su esfera performativa sino que, por el contrario, se erige como principio y final de sí misma.

Palabras clave: Leopoldo María Panero, Poesía española contemporánea, Vanguardias literarias, Transgresión, Contracultura.

Abstract

Leopoldo Maria Panero's (Madrid, 1948) work is based in a constant subversion of established moral values. This has brought him as a consequence the ostracism from a big part of the academic institutions. Nevertheless, this ostracism is slowly disappearing, and his writings are having a crescent appreciation, both national and internationally. In the next lines, we will explore one of the numerous aspects in which Panero represents this constant will of subversion, that is, at the most literary level, the transgression of the writing itself. Writing process that is no more dependent of a performative use but that, on the contrary, is based as starting point and aim of the itself.

Key words: Leopoldo María Panero, Spanish Contemporary Poetry, Literary Avant-garde, Transgression, Counterculture.

La obra de Panero presenta como uno de sus ejes principales la dinámica de la transgresión. La transgresión es dinámica porque no se detiene jamás, porque nunca deja de querer transgredir y porque, en última instancia, si se estableciera, desaparecería. Este movimiento no tiene otro fin que negar la ley, subvertir los principios dominantes. Para evitar ser neutralizada y absorbida por las estructuras dominantes, la dinámica de la transgresión es expansiva, esto es, no deja de rebasar los límites impuestos, pero sólo para volver una y otra vez sobre los propios límites. Como dice Michel Foucault:

En ce langage la prétention de tout dire n'est pas seulement celle de franchir les interdits, mais d'aller jusqu'au bout du possible ; la mise en place soigneuse de toutes les configurations éventuelles, le dessin, en un réseau systématiquement transformé, de tous les branchements, insertions et emboîtements que permet le cristal humain pour la naissance de grandes formations étincelantes, mobiles et indéfiniment prolongeables [...] désignent le projet de ramener tout langage possible, tout langage à venir, à la souveraineté actuelle de ce Discours unique que personne peut-être ne pourra entendre (Foucault, 284)

Lo cual puede leerse, en el caso de la obra de Panero, como la aceptación de que la transgresión en dicha obra es un fenómeno que se produce a todos los niveles de la escritura, a nivel semántico pero también a nivel formal. Si transgredir es el movimiento constante de supresión de la ley, en escritura esto significa que no sólo se intenta abolir la ley en el otro mediante el decirlo todo, sino que las propias reglas del discurso, las propias leyes del lenguaje que portan el mensaje de la transgresión explotan, rompiéndose así incluso la ley más esencial, la que pone la palabra al servicio de la semántica, la que encadena el significante y el significado. Para ello, como espero poder demostrar en las siguientes líneas, Panero se servirá de toda una tradición que le surtirá de recursos de sabotaje contra el discurso establecido. Esta tradición no es otra que la de las vanguardias que dominan gran parte de la historia cultural del siglo XX. Investigaré, por tanto qué lecturas de vanguardia son las que más peso tienen en la obra de Panero; qué lee Panero en esas vanguardias, qué toma, cómo lo transforma.

Una primera pista de esas lecturas podemos encontrarla en estas líneas del prefacio que nuestro autor escribe para su libro de 1983 titulado *El último hombre*:

Otro de mis métodos para la consecución de este libro es lo que el formalista ruso Sklowky [sic] llamaba el *extrañamiento*: esto es, deslizar componentes anómalos en un panorama familiar. Ceniza entre unas guindas, dos sapos en un jardín, tres niños adorados por los sapos: la fealdad rodeada de belleza, o viceversa, lo que no se come de lo que se devora y es que el referente poético por excelencia es la imaginación del lector: jugar con ella como el cazador con las fieras, aturdira, chocarla, perseguirla, cautivarla. (287) ¹

En 1919 Viktor Shklovsky publica “El arte como procedimiento”. En dicho artículo, el teórico ruso intenta desligar la noción de arte de la noción de imagen tal y como se había planteado

1. Todas las citas de Panero, salvo indicación contraria, pertenecen a la edición de su *Poesía Completa* citada en la bibliografía.

anteriormente: “L’art, c’est la pensée par images”.(76) Muy por el contrario, nos dice Shklovsky, el arte no se rige sino por sus propios parámetros, y especialmente el arte literario, la poesía o la prosa, donde el lenguaje poético mantiene una independencia absoluta con respecto al lenguaje “prosaico”, esto es, el lenguaje que utilizamos a diario en su dimensión instrumental: “C’est pourquoi nous devons traiter les lois de dépense et d’économie dans la langue poétique dans leur propre cadre, et non par analogie avec la langue prosaïque”.(81)

Estudiando la obra de Tolstoy, Shklovsky llegará a la conclusión de que dicha independencia del lenguaje poético se fundamenta en el hecho de que, en su uso cotidiano, el lenguaje prosaico se automatiza, perdiendo su ser en pos de su performatividad; es decir, al hablar en la vida diaria el hombre olvida el instrumento que esta utilizando (el lenguaje) para quedarse simplemente con el mensaje que se quiere comunicar. Ahora bien, en el lenguaje poético, esta automatización se invierte, de manera que el lenguaje poético tiene la doble función de comunicar, como el lenguaje prosaico, pero también la función de resaltar su propio ser en tanto que lenguaje desautomatizado. Y con esta desautomatización no es sólo el propio lenguaje quien toma cuerpo sino las cosas también hacen notar su presencia, se *singularizan*.

Ainsi la vie disparaît, se transformant en un rien. L’automatisation avale les objets, les habits, les meubles, la femme et la peur de la guerre. [...]

Et voilà que pour rendre la sensation de la vie, pour sentir les objets, pour éprouver que la pierre est de pierre, il existe ce qu’on appelle l’art. Le but de l’art, c’est de donner une sensation de l’objet comme vision et non comme reconnaissance; le procédé de l’art est le procédé qui consiste à obscurcir la forme, à augmenter la difficulté et la durée de la perception. L’acte de perception en art est une fin en soi et doit être prolongé; l’art est un moyen d’éprouver le devenir de l’objet, ce qui est déjà « devenu » n’importe pas pour l’art. (83)

Se produce, por tanto, una nueva percepción, en la que el lenguaje sufre un cambio semántico significativo que aparta la palabra poética de su acepción habitual en el lenguaje automatizado. Es entonces cuando el lenguaje poético realiza el precepto aristotélico de tener un carácter extraño, sorprendente; cuando la poesía se hace un discurso difícil y tortuoso. Es entonces cuando el lenguaje poético, entendido como procedimiento, produce un extrañamiento (*ostranenie*) que lo hace monstruoso:

Cette manière de voir les objets hors de leur contexte [...]; il en est résulté quelque chose d’étrange, de monstrueux, qui a été sincèrement considéré par bien des gens comme un blasphème et les a péniblement blessés. Cependant, c’était toujours le même procédé à l’aide duquel Tolstoï percevait et relatait ce qui l’entourait. (89-90)

Sin abandonar el libro antes mencionado encontramos que Panero parece combinar perfectamente esas visiones fuera de contexto que producen esa sensación de extraño, de siniestro². Y qué mejor

2. La asociación del extrañamiento de Shklovski y lo siniestro (*Umheimliche*) de Freud es patente, con tan sólo leer las líneas que preceden al prólogo que hemos citado arriba: “[...] este libro, pese a lo macabro de sus temas, no romperá por ello el rigor poético que me he propuesto a lo largo de toda mi obra literaria. La imaginaria exótica, retorcida, sigue una técnica: la de contrastar la belleza y el horror, lo familiar y lo *unheimlich* (lo no familiar, o inquietante, en la jerga freudiana. [...])” (287). Por otra parte, creo que el doctor Blesa, de la Universidad de Zaragoza, estaba investigando este aspecto, pero no he podido obtener ninguna verificación bibliográfica al respecto.

forma de plasmarlo que el haiku que, por su propia morfología –el lenguaje queda subordinado a la imagen–, es ya de por sí un extrañamiento del lenguaje:

Un lago ha nacido:
en mi cráneo
flotan los peces. (311)

El siguiente ejemplo es más narrativo, si bien no por ello deja, en el último verso, la última imagen, de volvernos a sorprender:

En el viejo castillo de Koomoro
dos mujeres en la cocina,
derrumban sus ojos. (*Idem*)

Peces que flotan en el cráneo del hablante, derrumbamiento de ojos, son ejemplos de cómo el lenguaje poético adquiere una autonomía con respecto al lenguaje performativo, al no estar ya sujetos al pacto de comprensión que habitualmente utilizamos para comunicarnos lingüísticamente. Se produce por tanto un acto de subversión en el lenguaje que nos fuerza a mirar las cosas desde otro punto de vista no automatizado. La misma desautomatización que podemos encontrar en los siguientes versos de “Sueño de una noche de verano”:

Luego vinieron las Grandes Lluvias buscando
La vagina hambrienta de la selva, y todo lo borraron. (294)

Por la misma época en que Shklovsky escribía su “El arte como procedimiento”, otra manifestación de la vanguardia iba a aparecer en la Suiza que se había convertido en refugio de artistas en la Primera Guerra Mundial. Se trata del Dadá:

La palabra dadá simboliza la relación más primitiva con la que la realidad nos rodea, con el dadaísmo adquiere sus derechos una nueva realidad. La vida aparece como una confusión simultánea de ruidos, colores y ritmos espirituales que es integrada resueltamente en el arte dadaísta con todos los gritos y fiebres sensoriales de su psique cotidiana y audaz con toda su realidad brutal. (*Almanaque Dadá*, 31)

Dadá se presenta como una imagen de una realidad caótica, la de la crisis de las democracias liberales en la Europa del final de la Primera Guerra Mundial y principio del posterior periodo de entreguerras. Dadá, si hacemos caso al testimonio de uno de sus miembros fundadores, Richard Huelsenbeck fue creado en Zurich, En la primavera de 1916, por una serie de refugiados de la guerra que frecuentaban el Cabaret Voltaire (404)³. El Dadá, prosigue lo que desde principio del siglo, venía siendo ya una tradición de vanguardia, esto es, se asienta

3. “*En avant Dadá: una historia del dadaísmo*”, incl. en Herschel B. Chipp *Teorías del arte contemporáneo*. Sin embargo, en el *Almanaque* citado anteriormente se puede leer: “Dadá es un CLUB, [*sic*] que fue fundado fundado en Berlín, en el que se puede ingresar sin contraer obligaciones” (32)

en elementos anteriores con los que se forma una tradición, como veremos, “anticanónica”. Y para ello, tomará como punto de partida tres grandes pilares: el Expresionismo alemán, el Cubismo francés y el Futurismo italiano. De este último además, “Tomamos asimismo [...] el “ruidismo” música ruidosa, *le concert bruitiste*, de feliz memoria [...]. Hablé del significado del ruidismo en varias de las reuniones públicas de Dadá” (405- 406). De nuevo encontramos una negación del lenguaje institucionalizado, del cual el lenguaje poético se declara independiente. Tristan Tzara escribe en el “Manifiesto Dadá” de 1918:

ideal, ideal, ideal
conocimiento, conocimiento, conocimiento
bum – bum, bum – bum, bum – bum

he enumerado con bastante exactitud el progreso, la ley, la moral y todas las demás cosas bonitas que diversas personas muy inteligentes han analizado en gruesos libros para declarar finalmente que, a pesar de todo, cada cual baila según su bum bum personal y que tiene razón con su bum bum [...] (*Almanaque Dadá*, 94)

Dadá significa, por tanto, y a toda costa, provocación, desarticulación total y completa del lenguaje estructurado, de una mentalidad burguesa que necesita un pacto de entendimiento, que las palabras *signifiquen*. Es, en cierta manera, llevar al extremo los presupuestos del extrañamiento, puesto que el lenguaje no sólo se desautomatiza, sino que *se destruye*.

Son significativas las actualizaciones de Dadá que Panero producirá en su obra. Y decimos actualizaciones porque, del mismo modo que en la tendencia de vanguardia el sinsentido tenía un sentido completo, esto es, no dejaba lugar a sentido alguno que no fuera sí mismo, en el texto de Panero “El canto del Llanero solitario”, Dadá se plantea dentro de un sistema global de discurso, esto es, no es el sinsentido por sí mismo sino desviaciones que proporcionan, como veremos, un tercer sentido. Así, estos versos de la sexta composición del poema:

Ana: tú no estarás
(que para llegar al Oro
la espada rompa la Copa:
tú no estarás
(CUP = SUMMER
enterrad la primavera
PENTACLES, WINTER
en el invierno (97)

Donde el lenguaje se desdibuja, las normas pierden vigor (pensemos por ejemplo en el paréntesis del segundo verso de la cita que nunca se cierra). Y unos versos más abajo leemos:

(mehr licht

dijo, tumba, Goethe.

LUZ

NÚMERO

PALABRA

(muerto el leopardo.

LUZ

(cásate contigo mismo.

SAPHER

SIPHER

SEPHORA

(tú no estarás) (98)

Pero, como hemos dicho la transgresión es dinámica, la transgresión no puede pararse, y así necesita mutar porque siempre hay nuevas reglas que romper, nuevas leyes que negar. Llegado un momento, el Dadá deja de ser funcional, la sarcástica agresividad ha sido asimilada por la burguesía como parte del espectáculo, y ya no cumple con su cometido transgredir. El Dadá ya no escandaliza, así que debe mutar. Es 1924 el año en el que comienza una nueva era, la cual, tratándose de las vanguardias, no podía comenzarse sino con un manifiesto. En ese año Bretón publica su primer *Manifeste du Surréalisme*.

Dicho manifiesto se plantea desde su principio como una reacción contra la noción estética de realismo, ampliamente dominante aún en el público burgués. Realismo y positivismo, nos dice Breton, perjudican los espíritus más elevados, imposibilitando los esfuerzos por un arte elevado. Ante ello, tomarán partido por una libertad absoluta de la imaginación. (312-313) ⁴ Y la más grande libertad de la imaginación que queda al hombre no es otra que la que se esconde en esa mitad de nuestra percepción que pertenece al campo de lo onírico. Es en este campo, en el del sueño, donde el hombre se puede liberar completamente de las ataduras que lo constriñen durante su vida cotidiana y que, precisamente por ello, es relegado por la moral burguesa y positivista a un paréntesis.

Il est inadmissible, en effet, que cette part considérable de l'activité psychique [...] ait encore si peu retenu l'attention. L'extrême différence d'importance, de gravité, que présentent pour l'observateur ordinaire les événements de la veille et ceux du sommeil, a toujours été pour m'étonner. C'est que l'homme quand il cesse de dormir, est avant tout le jouet de sa mémoire, et qu'à l'état normal celle-ci se plaît à lui retracer faiblement les circonstances du rêve, à priver ce dernier de toute conséquence actuelle, et à faire partir le seul *déterminant* du point de vue où il croit, quelques heures plus tôt, l'avoir laissé : cet espoir ferme, ce souci. Il a l'illusion de continuer quelque chose qui en vaut la peine. Le rêve se trouve ainsi ramené à une parenthèse, comme la nuit. (317)

4. Todas las citas de André Breton corresponden al primer tomo de sus *Œuvres complètes*.

En este sentido, la nueva propuesta de vanguardia propone, como vía de libertad absoluta, un estado en el que lo maravilloso (*merveilleux*) produzca un efecto de belleza absoluta; y esto mediante un estado de espíritu que junte, confundiéndolos, la vigilia y el sueño. Este estado de espíritu es lo que se define como *surrealidad*:

Je crois à la résolution future de ces deux états, en apparence si contradictoires, que sont le rêve et la réalité, en une sorte de réalité absolue, de *surréalité*, si l'on peut ainsi dire. C'est à sa conquête que je vais, certain de n'y pas parvenir mais trop insoucieux de ma mort pour ne pas supputer un peu les joies d'une telle possession. (319)

Esta intersección que se produce entre el lenguaje onírico y el lenguaje de lo real, la reivindicación de un lenguaje superior en el que la realidad se confunda con el deseo, impregna, desde sus primeros escritos, la obra de Panero. Así, en uno de sus primeros poemas, “Canto a los anarquistas caídos sobre la primavera de 1939”, encontramos estos versos:

[...]
Pero los huesos brillan y dividen la noche
Estantigua que danza alrededor del fuego
La hora es del regreso y no hay luz en sus ojos
Salpicaduras al borde del camino cabellos aplastados
La hora es del regreso tened cuidado aguardan.

[...]
Canta el viento en los huesos como en álamos secos
entra en el pecho silba y ríe en las mandíbulas
entre las ramas flota de un ruiseñor el canto
y como un río el viento acaricia sus cuencas. (25-26)

Donde el lenguaje poético se desapega del lenguaje referencial (el viento que canta y ríe entre los huesos de los anarquistas, la síncopa sintáctica en el verso “La hora es del regreso tened cuidado aguardan”). Vemos las imágenes que Panero nos presenta con una extraña lejanía, con la soledad inaudita de los cuadros de Chirico. Esta tendencia irá acentuándose conforme su obra vaya avanzando, pero, al ritmo que marca el látigo para el lector, Panero no hace ninguna concesión al gusto del lector y, de este modo, la orientación que Panero da al surrealismo está dirigida hacia una parte muy específica del sueño: la pesadilla. Es el caso de “Linterna China”, del poemario *Narciso en el acorde último de las flautas*:

El agujero que ha muerto se
despliega como una sábana para
no poder dormir –yo, al fondo
de él, habiéndome olvidado-

mi cadáver

Será un signo –En la pared sombras
de sapos van, una a una, pasando
pensando –no poder dejar de pensar
-en la pared desfilan
lentas las sombras de los sapos
de mi pensamiento-

no estoy sino aquí.

Atravesar el bosque para
saber que está vacío, y por siempre.

Un coro

de gigantescos monos danzará sobre
mi cadáver y uno de ellos, el que
lleva la insignia del jefe, cogerá
en su mano mi pequeño cráneo y reirá, reirá.
Mas mi destino sigue
erguido en pie en un mundo
desierto. Esposa
de un esqueleto, fiel a un muerto, así
eres tú, Helai.

Y mi madre muere en mi pensamiento. (159-160)

Aquí el ambiente de pesadilla (por tanto, onírico), impide la fijación de un “tema”, *racionalmente* hablando, sobre el que el poema pudiera tratar. Por el contrario, el texto parece más bien compuesto bajo lo alucinatorio, donde los pensamientos sólo tienen un valor lógico dentro del propio poema, pero nunca fuera. Uno de los métodos que André Breton sugiere en su *Manifiesto* de 1924 para conseguir el lenguaje surreal es el de la escritura automática; método éste que consiste en lo siguiente:

Écrivez vite sans sujet préconçu, assez vite pour ne pas retenir et ne pas être tenté de vous relire. La première phrase viendra toute seule, étrangère à notre pensée consciente, qui ne demande qu'à s'extérioriser. Il est assez difficile de se prononcer sur le cas de la phrase suivante ; elle participe sans doute à la fois de notre activité consciente et de l'autre, si l'on admet que le fait d'avoir écrit la première entraîne un minimum de perception. Peu doit vous importer d'ailleurs ; c'est en cela que réside, pour la plus grande part, l'intérêt du jeu surréaliste. (332)

En pocos versos de Panero se encuentran más claras de las directrices, marcadas por Breton medio siglo antes, ambas la de la surrealidad y la de la escritura automática, que este oscuro texto de *Teoría*:

Oscuridad nieve buitres desespero oscuridad nueve buitres nieve
buitres castillos (murciélagos) os
curidad nueve buitres deses
pero nieve lobos casas
abandonadas ratas desespero o
scuridad nueve buitres des
“buitres”, “caballos”, “el monstruo es verde”, “desespero”
bien planeada oscuridad
decapitaciones. (115)

O aún en este otro:

Licantropi, hiboux, calaveras
bestias de zonas oscuras
Hombres-Lobo, pozos, pasado
grilletes los alfileres sobre
la muñeca de carne rosada
que no solloza golem mo
mias mummie viventi trozos de oro en el pelo
que no sollozan princes quemada
brujas que dan luz y
la carne humana que muere los peces
Licantropi, hiboux, calaveras. (*Ídem*)

Ahora bien, decir que el Dadá desaparece con el advenimiento del Surrealismo sería expresar las cosas de una manera maniquea. La trasgresión se expande, es inclusiva, no desaprovecha nada. Dadá permanece; primero, en el surrealismo, y después en la gran parte de las vanguardias que se han desarrollado en la segunda mitad del siglo XX como un espíritu, como una actitud estética y vital ante la ley y el orden. Panero, ya en 1974, lo veía claro:

Anyway, Acción, gesto e intensidad son las tres armas de que Dadá se sirvió para luchar contra la escritura: su objetivo fundamental. Esto es, contra la palabra separada, objetivada: mediante estos tres instrumentos se quería dar lugar, en sustitución de la escritura, a una *palabra subjetiva*, que luego la I.S. llamaría “situación”. (122)⁵

5. En Jaime Chavarrí, *El desencanto*.

El 22 de junio de 1954, aparece el primer número de la revista de la Internacional Letrista, germen de su sucesora Situacionista, se trata de la publicación *Potlatch*. En dicha publicación, se expuso el programa para la subversión de la vida social, para ello, en la revista se podían leer proclamas como la siguiente:

Dadaïsme en positif, cette époque du mouvement opéra la critique de l'évolution formelle des disciplines esthétiques, dans un souci exclusif de nouveauté qui n'était pas –comme on nous l'a trop facilement objecté– de l'originalité à tout prix, mais volonté de se soumettre les *mécanismes* de l'invention (Debord, 43)

Años después el motor de la corriente situacionista, Guy Debord, recordaría de este modo la publicación de Potlach:

L'intention stratégique de *Potlatch* était de créer certaines liaisons pour constituer un mouvement nouveau, qui devrait être d'emblée une réunification de la création culturelle d'avant-garde et de la critique révolutionnaire de la société. En 1957, l'Internationale situationniste se forma effectivement sur une telle base (8)

El nombre de la revista no era casual. No sólo las proclamas incendiarias que poblaban sus páginas. El propio nombre es En el “Essai sur le don, forme archaïque de l'échange”, Mauss estudia la noción de *potlatch* en las tribus indias de América del Norte. El *potlatch* era un sacrificio ritual que consistía en lo siguiente:

Un jefe de una tribu conocía a otro y le ofrecía regalos. El segundo jefe tenía que corresponder a su vez, pero con regalos de más valor. Esto era el Potlatch. El juego podía comenzar con el ofrecimiento de un collar y acabar con la quema de una ciudad [...] el Potlatch era parte de un festival, acompañado de narraciones cantadas, bailes y la concesión de nuevos nombres a grandes ríos [...]; podía consistir en un intercambio simbólico de cortesías y devociones, motivado por una boda o un funeral, y podía ser una guerra simbólica, un intercambio de retos y humillaciones. (Marcus, 418-419)

A partir de aquí, George Bataille opone el *potlatch* al instinto de conservación: “El delirio propio de la fiesta se asocia indistintamente con las hecatombes de propiedad y con los dones acumulados con la intención de asombrar y anonadar” (Bataille, 46). Lo que, según él, conferiría al rito su valor significativo es que considera la pérdida como un atributo positivo, esto es, la pérdida aparece asociada a la nobleza, el honor y la jerarquía. No se acentúa la pérdida propia, sino la potencial pérdida del adversario. Ahora bien, este concepto de pérdida atávica se pierde con el advenimiento de la burguesía al poder. En efecto, si bien se continúa con la pérdida ostentatoria, ésta va unida a la riqueza como función final. Al contrario que la aristocracia, la burguesía moderna sólo tolera el gasto “[...] para sí, en el interior de sí misma, es decir, disimulando sus gastos, en la medida de lo posible, a los ojos de las demás clases”. Aún más allá, la razón de ser de la burguesía se constituye como un odio al gasto. “El resultado, [...] era la desaparición de ‘todo lo que era generoso, orgiástico y excesivo’ y su sustitución por una ‘mezquindad universal’”. (Marcus, 421)

Contra esta mezquindad generalizada reacciona el situacionismo con un potlatch en el que ellos mismos se inmolaban en el lúcido análisis de esa sociedad burguesa. La primera consecuencia de este análisis era que la sociedad burguesa se rige, y estamos hablando de una sociedad donde la posguerra mundial ya es cosa de la generación anterior, la sociedad de la primera generación de la guerra fría, por un intenso aburrimiento al que el proletariado es sometido por la clase dominante burguesa. El situacionismo se propone como alternativa a dicho aburrimiento, se trata de hacer una política que, contra lo establecido, comprenda la vida como aventura, como juego, esto es, actividad no lucrada y, por tanto, no sometidas a la política de utilidad. Así queda claro en el número del 13 de julio de 1954, donde se especifica:

On ne dira jamais assez aux travailleurs exploités qu'il s'agit de leurs vies irremplaçables où tout pourrait être fait ; qu'il s'agit de leurs plus belles années qui passent, sans aucune joie valable, sans même avoir pris des armes.

Il ne faut pas demander que l'on assure ou que l'on élève le « minimum vital », mais que l'on renonce à maintenir les foules au minimum de la vie. *Il ne faut pas demander seulement du pain, mais des jeux* (Debord, 29)

Se trata, pues, de la premisa de estetizar la vida, de romper con la monotonía de un orden impuesto en pos de la explotación comercial. Se trata de unir la vida y la poesía, de hacer poesía viviendo, pero también de una poesía que invierta la mecánica de aburrimiento del capitalismo avanzado. Y esto mediante la creación de situaciones, de aventuras al más puro estilo de los surrealistas:

La poésie a épuisé ses derniers prestiges formels. Au-delà de l'esthétique, elle est toute dans le pouvoir des hommes sur leurs aventures. La poésie se lit sur les visages. Il est donc urgent de créer des visages nouveaux. La poésie est dans la forme des villes. Nous allons donc en construire de bouleversantes. La beauté nouvelle sera DE SITUATION, c'est-à-dire *provisoire* et *vécue* (41-42)

En “El canto del Llanero solitario”, encontramos igualmente toda esta iconología de la situación, la vida que entra en la literatura mezclándose con ella, todo ello desde una iconografía urbana, que mezcla desesperación y diversión:

(y una absurda pregunta
que frágilmente enciende
las desiertas avenidas:
Elena, José Sainz, y Eduardo y Ana
Y Heli de los labios inmóviles, V.O. finalmente
tardía aurora parecida a un estertor
(they all go)
cuchillada final sobre abril moribundo
(they all go
into the darkness. (95)

O, en *Narciso en el acorde último de las flautas*, la dedicatoria que encabeza el poema [*Aun cuando tejí mi armadura de acero...*]: “A Claudio Rodríguez, recordando el día en que, con un cigarrillo temblándole en los labios, me dijo, en el Drugstore de Fuencarral, ‘A esta gente hay que ganarla’” (153) Se trata, pues, de jugar a la vida, de hacer que toda la vida sea una obra de arte divertida, mordaz:

LE JEU PSYCHOGÉOGRAPHIQUE DE LA SEMAINE

En fonction de ce que vous cherchez, choisissez une contrée, une ville de peuplement plus ou moins dense, une rue plus ou moins animée. Construisez une maison. Meublez-la. Tirez le meilleur parti de sa décoration et de ses alentours. Choisissez la saison et l’heure. Réunissez les personnes et les alcools qui conviennent. L’éclairage et la conversation devront être évidemment de circonstance, comme le climat extérieur ou vos souvenirs. (Debord, 15)

Si bien, en el poema de Leopoldo María Panero “Matarratos”, se nos propone otro juego, si bien algo más macabro:

Pruebe Vd a bailar en una habitación a oscuras. O a llegar a través de la cornisa, a la habitación de al lado. Pruebe a desconectar el teléfono. O a tirarse a la piscina, para sentir el agua helada sobre la piel, y temblar, temblar, hasta no ver nada. (47)

El otro medio de transgredir la lógica impuesta por la ciudad y el aburrimiento es el *détournement*. En este caso consiste en arrancar objetos estéticos de su contexto propio y desviarlo hacia contextos de creación propia. El *détournement* era la política de la cita subversiva, es el espacio donde cualquier signo, desde un cuadro o un texto a un anuncio de la calle, puede ser revertido y redirigido a otro sentido.

Hacer arte sería traicionar los deseos corrientes y ocultos que el arte alguna vez representó, pero practicar el *détournement*, escribir nuevas viñetas de cómic para las tiras de periódico, o, por lo que se refiere a los clásicos de la pintura, insistir simultáneamente en una “devaluación” del arte y en su “reversión” en un nuevo tipo de discurso social, “una comunicación que contuviese su propia crítica”, un técnica sin mistificación posible debido a que su propia forma era una desmitificación... (Marcus, 184)

Podríamos establecer, en vista del procedimiento, una conexión entre el *détournement* Situacionista y los *ready-made* realizados por Marcel Duchamp. En el capítulo dedicado a la vanguardia de *Los hijos del limo*, Octavio Paz dice que Duchamp, con sus construcciones artísticas, logra la metaironía, que surge del contraste entre la afirmación erótica (la diversión, en el caso Situacionista. y la negación irónica. Con sus construcciones Duchamp consigue que el espectador sea un *voyeur*. Ahora bien, ser un *voyeur* implica que el espectador ya no participa en la experiencia erótica, artística, sino que se distancia de ella, causando así un colapso en el juicio artístico (social):

La ironía consiste en desvalorizar al objeto; la metaironía no se interesa en el valor de los objetos, sino en su funcionamiento. [...] La metaironía nos revela la interdependencia entre lo que llamamos “superior” y lo que llamamos “inferior” y nos obliga a suspender el juicio. No es una inversión de valores, sino una liberación moral y estética que pone en comunicación los opuestos. (Paz, 521)

Este procedimiento se encuentra en la obra de LMP bastante desarrollado y, desarrollado además, en diferentes niveles. En el poema, de *Piedra negra o del temblar*, “La fábula de la hormiga y la cigarra”. Se *desvía* el discurso popular, la fábula que ensalza los valores del trabajo, aparece aquí provista de otro cariz, en este caso se pone el acento significativamente en lo que encierra de cruel esta historia. La cigarra, como personificación del poeta, se presenta como el artista, desnudo, a punto de morir en el infierno; la hormiga, por el contrario, es representada como el burgués implacable, porque ha cumplido con unas obligaciones que son falsas, puesto que son obligaciones creadas, impuestas, por él mismo y a su medida:

De mi la historia nunca sabrá nada
pero me siento seguro, pues ahí fuera ladrando
desnudo, sus manos agarrando fuertemente los testículos,
tembloroso y lleno de frío
veo el recuerdo de un hombre que tuvo vanidad
y quiso conocer el misterio del mundo. (441-442)

No sólo el discurso popular, político, sino el propio discurso literario será desviado, poseído por una voz que no es suya, sino que es de una voz que se oculta tras el discurso para camuflado denunciar la mentira. El caso del personaje literario de Peter Pan es más extenso. En el apartado dedicado al *camp*, hemos visto el uso que se hace de Peter Pan dentro del grupo de mitos de la infancia que se presentan en su decadencia. Sin embargo, el motivo de Peter Pan continuará en su obra hasta el punto en que Panero llega a traducir la obra de James M. Barrie. En el prólogo Panero explica que Peter Pan ejemplifica la literatura infantil, cuyo lenguaje se desvía de nuevo contra los valores burgueses:

Nadie, que yo sepa, ha connotado hasta ahora la inefable *rareza* de la literatura infantil. Del mismo modo, nadie, que yo sepa, ha admitido hasta hoy lo que del niño se escapa de la concepción normal del niño, la inefable rareza de la subjetividad infantil.

[...] La moda actual de la literatura infantil pone efectivamente de relieve el carácter esquizofrénico de toda ella, hecho evidenciado por su inclusión en la literatura moderna de vanguardia, toda ella esquizofrénica al decir de Roger Gentis. Y es que existen, creo, dos antecedentes claros de la literatura moderna o de vanguardia: estos son la literatura de terror y la literatura infantil. (Barrie, 11)

Y añade:

[...] el sueño de Peter Pan no es dulce [...] Y es que, dejando aparte su literatura, existe una percepción de la realidad en que el niño que no ha de interpretarse como una manique, como una falta de lo real, sino como una divergencia que tiene todo el derecho lógico a existir [...] (12)

Otro *détournement* se produce en el terreno de la traducción, donde el margen para el desvío se incrementa hasta casi la totalidad. Ya en el prólogo a *Ómnibus sin sentido*, Panero afirmará su idea de la traducción indicando que:

[...] a la traducción cumple desarrollar [...] el original, y no ‘trasladarlo’, como mueble cualquiera, de esta habitación a otra [...] no hay que trasladar, repito, de una lengua a otra, el poema como si fuera un bolso, sino ‘fundir’ las dos lenguas, hacer que se establezca entre ellas un contacto fructífero, y no superfluo como un apretón de manos (*Ómnibus sin sentido*, 7-8)

Más lejos llegará en prólogo de su traducción *Matemática Demente*, de Lewis Carroll, donde dota de nombre a su desvío, con lo cual dota de un mayor estatus de realidad a algo que juega precisamente con lo falso: se trata de, en lugar de la traducción, la Perversión:

Ello (*ca.* habremos de hacer si queremos salvar a un tiempo la letra y el sentido del original (lo que se llamó “espíritu” y “letra”: sólo lo lograremos *a costa de ambos*, cuando el sentido per-vierta a la letra, y la letra al sentido. [...])

La Perversión, pues, trabaja en esa Grieta del texto: pero no para agrietarlo, sino precisamente para rellenarlo, perfeccionar, terminar el texto original (una vez más, no para siempre, ya que una nueva traducción, o una simple lectura, encontrará otras Grietas, que llenarán a su vez con nuevas palabras, con nuevos sentidos, viejos por cuanto nacidos –a veces abortados- en el texto original. (*Matemática demente*, 18-19)

Y, si seguimos con Lewis Carroll, podremos ver la puesta en práctica que LMP hace de su concepto de Perversión en *La caza del snark*. Dice el original:

“Just the place for a Snack” the Bellman Cried,
As he landed his crew with care;
Supporting each man on the top of the tide
By a finger entwined in his hair (*La caza del snark*, 12)

Lo que Panero traduce como:

Aquí el agua llora, aquí mi rostro
encuentra su velo, y el can
no puede lamerme: “Éste es
el mejor sitio para un Snark” es dijo el Hombre

de la Campana, amenazando al lector con su puño
antes de mostrar la sangre: y puso en tierra
a toda su tripulación con ternura
pasándolos por encima de la ola
con el dedo perdido en sus cabellos. (13)

De un lado, por lo tanto esa tradición francesa de vanguardia que va desde Dadá al situacionismo. Pero, si importantes son dichos textos en la obra paneriana, no menos crucial ha de ser la obra poética de otro autor que también ejecuta su escritura como acto de transgresión vanguardista, el norteamericano Ezra Pound. Quizá muestra de dicha importancia sea la frase en la que Panero concede a Pound el honor, nada menos de ser el final de la poesía: “Lo del Anticristo me vino porque creía que la novela terminaba en Joyce y la poesía en Pound [...]”. (Mendez Rubio, 213). Otra muestra de dichas admiraciones la confección del colosal homenaje “De cómo Ezra Pound pasó a formar parte de los muertos, partiendo de mi vida” –de su libro de 1983 *El último hombre-*, ciclo de poemas del que se hablará en las próximas líneas. Dada esa importancia, las siguientes páginas nos llevarán a un contraste entre ambas obras, de manera que determinaremos la enorme presencia, e influencia, de la escritura de Ezra Pound en la de Leopoldo María Panero.

Para comenzar, la impronta de Pound en la poesía de Panero se refleja de una manera clara en la presencia que en ambas obras tiene lo clásico, esto es, la mitología y literatura grecolatinas. Así por ejemplo, comenzando por los mitos, el de Acteón, cazador que, imprudente, osa ver a la casta diosa Diana, pagando por ello con el precio de convertirse en ciervo y ser devorado por su propia jauría. Mito que encontramos en el poema de Pound “The coming of war: Actaeon”:

An image of Lethe,
and the fields
Full of faint light
but golden
Gray cliffs,
and beneath them
A sea
Harsher than granite,
unstill, never ceasing;
High forms
with the movement of gods,
Perilous aspect;
And one said:
“This is Acteon”.
[...] (*Personae*, 107)

Un mito que es retomado en el IV Canto, donde se cuenta el trágico final del nieto de Cadmo:

[...]
Then Actaeon: Vidal,
Vidal. It is old Vidal speaking,
 stumbling along in the wood,
Not a patch, not a shimmer of sunlight,
 the pale hair of the goddess

The dogs leap on Actaeon,
 “Hither, hither, Actaeon”
Spotted stag on the wood;
Gold, gold, a sheaf of hair,
 Thick like a wheat swath,
Blaze, blaze in the sun,
 The dogs leap on Actaeon.
[...] (*The Cantos*, 14)

También lo encontramos en estos versos, pertenecientes a 7 poemas de Panero:

Hay un sol en la tarde
que nos mira y nos llora
hay un bosque de nieve y una piedra de sangre
hecha para los sueños lentos más que la piedra
lentos como pisadas de lentos policías
que buscaban la muerte seguidos por los perros
feroces de Diana. (337)

Y aún se repite en el texto antes mencionado “De cómo Ezra Pound pasó a formar parte de los muertos, partiendo de mi vida”, concretamente en su VI *Canto*:

[...]
Y las suaves sombras de los animales
tirando de los carros y el culo del Fou
mordido por un perro, y él no grita,
y sus ojos vendados, ciego como el perro que
ladrará hasta que caiga. “Caen los perros
sobre Acteón” y me convierto

en una sombra, arrojó lentamente
mi semen al abismo. Y las suaves sombras de animales
tirando de los carros hasta
el abismo o la luz. La huella
en el libro de los dientes del perro. (331)

Pero, más allá del mito, está la recreación de ambos poetas del mundo de la antigüedad. Por supuesto, esta directriz recorre todos los *Cantos*, pero también su “Homage of Sextus Propertius”

Shades of Callimachus, Coan ghosts of Philetas
It is in your grove I would walk
I who come first from the clear font
Bringing the Grecian orgies into Italy,
and the dance into Italy
[...] (*Personae*, 207)

Y, si en su homenaje a Propertio, Pound hace referencia a las orgías de griegos y romanos. Panero, siempre trasgrediendo más que su antecesor, éste dirigido a Catulo:

El culo de Sabenio está cantando
está cantando y ya no es
el vibrar de las serpientes
(allí. sino recogimiento y muerte
y muerte:
[...] (118)

Y, una vez más, la poesía de Catulo vuelve a hacer aparición en la de Panero y, esta vez, es Juvencio quien, siglos después, vuelve a cobrar vida en estos versos del libro *Dioscuros*:

Cuando cansado desde el lecho, me levanto a mirarte
Juvencio, y otra vez
el cansancio reencuentro
de nuevo pienso en Cieno que los ojos de semen
sin cansarse cegaba; y cuando una vez solo
miro vacía la cama
como siempre lo estubo
recuerdo
el látigo aún, con la última fuerza. (273’274)

No es casual traer a colación dicho libro de Panero, puesto que es en este texto donde el autor madrileño impregna con más fuerza su escritura del mundo grecolatino, como en estos versos donde el poeta de la Grecia Arcaica Anacreonte vuelve a hablar:

Razono en la taberna esa cercana al puerto
más oído por las olas que los marineros
que ya no se si ríen o si apenas me escuchan
que el amor es un sueño tan sólo para esclavos
y cuando veo un ciervo, no apunto a sus ojos
y en mi dardo se pudren las venas que en él hubo.
Mas si el amor es sueño, qué fuiste tú Cleóbulo
¿qué, signo de mi vida? (276)

Las comparaciones en este sentido podrían prolongarse mucho más, bástenos, sin embargo, una última, la que concierne a la figura de Odiseo. Figura que comienza los Cantos de Pound, concretamente en el pasaje en que Odiseo ha de viajar al Hades para preguntar al alma de Tiresias como debe recobrar el camino de vuelta a Ítaca.

The ocean flowing backward, came we then to the place
Aforesaid by Circe.
Here did they rites, Perimedes and Eurylochus,
And drawing sword from my hip
I dug the ell-square pitkin;
Poured we libations unto each the dead;
First mead and them sweet wine, water mixed with white flour. (The Cantos, 3)

También en otro Canto, pero éste de Panero –“El canto del llanero solitario”- encontramos a Ulises, esta vez uniendo en un mismo plano temporal dos llegadas distintas a dos islas distintas: su llegada a Ítaca para reunirse con su mujer, y la llegada a la isla del cíclope.

[...]
y por fin arribamos a la isla
en que Penélope tejía destejiendo
incorruptible oro, la luna o el diablo
y por fin arribamos a la isla. En la caverna
había un cíclope que dijo Verf
y en una copa ardiente dijo que estaba solo
con su ojo nada que vigila
vigilar las sombras el hielo está desnudo
vigilar las sombras y las muñecas
que se desvanecen. (94)

Otro nexo importante de unión entre Pound y Panero lo representa el gusto por la poesía provenzal. En este sentido encontramos la figura de Bertrand de Born. Es el caso de “Near Perigord” de Pound:

You'd have men's hearts up from the dust
And tell their secrets, Messire Cino,
Right enough? [...]
Bertrands, En Bertrands, left a fine canzone,
Think that you that Maent lived at Montagnac,
[...] (*Personae*, 151)

Versos a los que Panero responde con su Bertrand de Born, o el oscuro enigma de la política”, poema con referencias al episodio en el que Dante sitúa al poeta provenzal en el infierno:

Bertrand de Born ofrece en vano
a los hombres en el infierno su cabeza:
tan hábil con la palabra nunca se supo de mano.
[...]
Y a la sombra aquella que en Perigord se olvida
la dijo tan sólo, al despedirse alzando
la mano hacia Occidente:
dividir no sé, no reunir
y no conozco al hombre. (293)

También otro poeta muy querido de Pound, Guido Cavalcanti, aparece en ambas obras. Esta es la cita introductoria de *Last river together*:

“I'vo come ocluí ch'è fuor di vita
Che pare, a chi lo sguarda, ch'omo sia
Fatto di rame o di pietra o di legno,
Sol uno fior mi trae della ferita,
Sol a uno sguarda credo ch'io sia” (209)

Y en el canto IV de Pound:

[...]
Across the Adige, by Stephano, Madonnain hortulo,
As Cavalcanti has seen her. (*The Cantos*, 16)

Hasta aquí hemos visto la presencia iconográfica que Pound ejerce en la obra de Panero. Ahora veremos dos procedimientos poéticos que el segundo toma del primero: el silencio y el plurilingüismo. En el poema de Pound llamado “Papyrus”, Pound representa así las palabras que se han perdido en los manuscritos por el paso del tiempo:

Spring.....
Too long.....
Gongula..... (*Personae*, 112)

En el texto un visto “De cómo Ezra Pound...” Panero en el canto VII reproduce dicho procedimiento:

“Pero si embargo a un
muerto....”
 Presagio.....
.....que vive en la montaña....lejos
está todo de mis ojos.....de-
seo en la ingle, hecho piedra.....
[...] (332)

El otro procedimiento es la hibridación del discurso poético mediante la inserción de otras lenguas. Indudablemente este método no ha sido introducido en poesía ni por Pound ni por Panero, pero evidentemente en ambos poetas toma un protagonismo esencial en sus respectivas obras. Así casi en cualquier lugar de los cantos de Pound podemos encontrar versos en otros idiomas. Y, aunque la escritura en ordenador nos impide reproducir los caracteres chinos que en ocasiones el norteamericano inserta en sus *Cantos*, sí podemos poner este ejemplo en lengua latina:

[...]
 Wales was in some things an analogy
Held of the corwn but not parcel
 Edwardus deo gratia Angliae
Dom. Hib. Et Dux aquitanae terram Walliae cum incolis suis
In nostrae propietatis dominium
Now partly to divert his subjects from the murder of Becket
Lays pretence
[...] (*The Cantos*, 389)

Será el propio Panero quien nos reconozca la filiación que tiene esta técnica babélica en su escritura: “[...] lo de las otras lenguas era un poco sacado de Pound” (Blesa, *Op. Cit.*, 38). Ningún ejemplo mejor que los siguientes versos:

[...]

αλλ' Αἶδην κηδεμον' ευορομεθα

[...]

FOR GODSAKE MONTRÉSOR

[...]

sobre la mesa UNA DI QUELLE

SFERE DI CRISTILLO IN CUI SI VEDONO I FIOCCHI

DI NEVE CADERE SU UNA CASETTA

I NOBILI PORTANO LA CORAZZA

OVVIAMENTE I BAMBINI NON SI SPOSANO (99, 105 y 107)

En conclusión, vemos que el lenguaje de vanguardia transgrede en una dinámica creciente, absorbente, que no puede ser definida porque siempre está siendo. Hemos visto como, desde la transgresión del lenguaje, de la propia palabra poética, se puede llegar a cambiar la óptica de la vida que el sistema quiere imponer. Ese es el espíritu de vanguardia que recorre la obra de Leopoldo María Panero, una transgresión, irreverente, agresiva, que despierta la conciencia del lector. Una poesía caracterizada por el constante esfuerzo de negar la ley y que, con este motivo, entabla diálogo con otros textos, también marcados por la premisa de romper con las reglas. Este diálogo se producirá en principio con uno de los más destacados escritores del formalismo ruso, pero entonces ya se ha producido un nuevo salto y la obra de Panero nos ha llevado al cabaret Voltaire, germen del futuro movimiento Dadá. Pero Dadá sólo es el comienzo de un segmento que, a través del surrealismo, conecta con el situacionismo y con el resto de vanguardias de la segunda mitad del siglo XX. La otra gran referencia para Panero va a consistir en la lectura de Ezra Pound, lectura que le aportará una nueva reelaboración de su discurso poético.

Pero este diálogo sobre a la transgresión no podría ser nunca un diálogo sumiso, donde las lecturas hablen con la voz de la ley, aunque sea para trasgredir la ley. Así, hemos visto que la escritura de Panero transgrede las lecturas, las adapta a su paradójicamente sólida individualidad poética.⁶ Donde Shklovski ve una característica del discurso poético, Panero ve lo siniestro.⁷ Donde el surrealismo describe un sueño, Panero ilustra el horror de la pesadilla. Dadá y situacionismo apostaban por el juego, pero el juego de Panero excede el juego con la crueldad. Finalmente, pervierte el híbrido lenguaje de Pound, introduciendo la obscenidad explícita en el discurso. Y es que es precisamente lo infernal de la existencia lo que mueve su constante anhelo de cambiarlo todo, de romper la ley. En efecto, el sufrimiento es el motor que impulsa la dinámica de transgresión que es su obra.

Bibliografía

BATAILLE, GEORGE. 1974. *Obras escogidas*. Barcelona. Barral.

BLESA, TÚA. 1995. *Leopoldo María Panero. El último poeta*. Madrid. Valdemar.

6. Paradójico hablar de individualidad, concepto que conlleva la idea de unidad, en un autor que ha pasado la mayor parte de su vida en instituciones psiquiátricas. (Cf. Benito Fernández) Y, sin embargo, la obra de Panero, en la multitud de voces, propias y ajenas, que la componen, destaca por su marcado carácter propio.

7. Vid. Nota 3

- BRETON, ANDRÉ. 1988. *Œuvres complètes*. París. Gallimard.
- CHAVARRI, JAIME. 1977. *El desencanto*. Madrid. EDE.
- CHIPP, HERSCHEL B. 1995. *Teorías del arte contemporáneo*. Madrid. Akal.
- DEBORD, GUY (ed) 1996. *Potlatch (1954-1957)*. París. Gallimard.
- FOUCAULT, MICHEL. 2001. "Le langage à l'infini", in *Dits et écrits (vol. I: 1954-1975)*. París. Gallimard.
- HUELSENBECK, RICHARD. 1992. *Almanaque Dadá*. Madrid. Ténos.
- MARCUS, GREIL. 1993. *Rastros de carmín*. Barcelona. Anagrama.
- MÉNDEZ RUBIO, ANTONIO. 2004. *Poesía 68. Para una historia de lo imposible: escritura y sociedad 1968-1978*. Madrid. Biblioteca nueva.
- PANERO, LEOPOLDO MARÍA. 1972. "Prólogo", in LEAR, EDWARD, *El ómnibus sin sentido*, Madrid. Visor.
- 1998. "Prólogo", in BARRIE, JAMES M, *Peter Pan*. Madrid. Libertarias.
- 2000. "Sobre la traducción", in CARROLL, LEWIS, *Matemática Demente*. Barcelona. Tusquets.
- 2001. *Poesía Completa. 1970-2000*. Madrid. Visor.
- PAZ, OCTAVIO. 1999. *Obras completas I. La casa de la presencia. Poesía e Historia*. Barcelona. Circulo de Lectores / Galaxia Gutenberg.
- POUND, EZRA. 1971. *Personae*. New York: New Directions.
- 1996. *The Cantos*. New York. New Directions.
- SHKLOVSKI, VIKTOR. 1966. "L'art comme procédé", in TODOROV, TZVETAN, *Théorie de la Littérature*. París. Editions du Seuil.

Juegos intertextuales en la poesía española actual: algunos ejemplos

Juan José Lanz
Universidad del País Vasco

Resumen

Durante años ha funcionado el concepto de “escritura palimpsestosa” para referirse a las múltiples formas de recreación que caracterizan la escritura literaria española entre 1975 y 1990, y quien subrayó que muchos de los rasgos constitutivos de ese modelo escritural tenían mucho que ver con el mapa estético e ideológico de la posmodernidad. Siguiendo la lógica formalista que desarrolla Gerard Genette en *Palimpsestos*, algunos de los estudios contemporáneos sobre intertextualidad se han reducido a la descripción objetiva y externa de los procedimientos de fabricación textual, pero han obviado que el estudio de la influencia poética ha de considerarse en el ámbito más amplio del ciclo vital del poeta como poeta.

Sin pretender llevar a cabo un desarrollo completo de tan amplio objetivo, los comentarios que realizaré a continuación pretenden ilustrar una práctica característica de una parte de la poesía española (aunque también de la literatura y del arte en general de esa época) que comienza a desarrollarse en los años de la Transición política y que, en cierto modo, continúa hasta nuestros días. Todo ello se hará a través del comentario, necesariamente breve, desde la perspectiva intertextual de tres poemas bien significativos de esta práctica en la poesía actual: “Amour fou” y “La despedida”, de Luis Alberto de Cuenca, y “MCMLIV”, de Jon Juaristi.

Fue Darío Villanueva quien, retomando el título del libro que Gerard Genette había publicado en 1982 (*Palimpsestes. La littérature au second degré*), acuñó el concepto de “escritura palimpsestuosa” para referirse a las múltiples formas de recreación que caracterizan la escritura literaria española entre 1975 y 1990, y quien subrayó que muchos de los rasgos constitutivos de ese modelo escritural tenían mucho que ver con el mapa estético e ideológico de la posmodernidad. Francisco Rico, por su parte, había señalado ya para este período, en un artículo publicado en 1991 en *El País*, cómo “en prosa y en verso se han prodigado además las citas y préstamos, las alusiones y los ecos”, con un sentido distinto del que tuvieron anteriormente, porque “los nuevos autores utilizan sugerencias suyas [de sus maestros], pero no respetan el sentido primitivo de los materiales aprovechados, ni menos el sistema literario que originalmente los ordenaba”. Lo que ambos profesores venían a constatar era un fenómeno creciente en la literatura y el arte contemporáneos, y no era vano, en este sentido, que Darío Villanueva refiriera el modelo de Walter Benjamin y su crítica de la obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica, pues no cabe duda de que, tal como algunos de los críticos de la poesía novísima habían señalado, esa escritura palimpsestuosa, que sin duda hundía sus raíces en los modelos modernistas (Eliot, Pound, pero también el 27, la vanguardia y la literatura finisecular), era un resultado más de la masificación de los medios culturales y de la progresiva implantación en España de una emergente industria cultural. Ambos, sin duda, podían haber evocado, para referirse a la poesía del momento, la frase que Antonio Machado había apuntado en sus reflexiones en 1924: “La materia lírica es la palabra []. Toda poesía es, en cierto modo, un palimpsesto”. O aquella otra frase de Northrop Frye que gustaba repetir Ángel González: “Todo poema procede de un poema”.

Lo cierto es que esa “escritura palimpsestuosa” que caracterizaba buena parte de la producción literaria española tras la muerte del dictador y durante la Transición política, tenía mucho que ver con la noción de pastiche, entendido como “parodia vacía”, como “estatua ciega”, que según apuntaría Fredric Jameson era uno de los rasgos definitorios de la posmodernidad. Pero entroncaba directamente con el concepto que en 1967, y basándose en lecturas de Mijail Bajtin, Julia Kristeva había bautizado como “intertextualidad”. Es evidente que el concepto de intertextualidad ha de vincularse a la noción de sujeto. Si la concepción de sujeto característica de la modernidad conlleva implícitamente la idea de la creación artística y literaria vinculada al concepto de originalidad, su disolución va a apuntar a un proceso de disolución paralela del autor en el proceso de escritura. La noción de autor (y consecuentemente, la de autoría) comenzó a negarse desde la perspectiva estructuralista a medida que se afirmaba la realidad textual y lingüística como única base de la que se podría derivar algún conocimiento: el autor cesaba de ser una realidad individualizada (Foucault) para convertirse en un yo que no es otra cosa que el proceso de decir yo (quien dice yo en el discurso) (Benveniste), y cuya única existencia tiene lugar en el acto de escritura que es el texto, que patentiza una voz sin origen en un proceso en el cual sólo el lenguaje actúa (Barthes). A su vez, el texto se convierte en un espacio para la dramatización de ese sujeto lingüístico que es quien dice yo en el proceso de escritura y que sólo justifica su existencia en cuanto que es en dicho proceso. La escritura se

transforma de esta manera en un espacio para la representación del sujeto lingüístico, que no posee otra realidad que la que le otorga el lenguaje en el acto de escribir y que no tiene otra temporalidad que el aquí y ahora de la realización textual.

El texto, así concebido, ya no es un punto, no tiene un sentido prefijado, sino que se convierte en el cruce de una serie de superficies textuales, en un diálogo de diversas escrituras, cuya realidad no es ya puramente textual, sino fundamentalmente intertextual, y el lenguaje poético deviene, en última instancia, doble (Kristeva). Así, el texto adquiere una espacialidad por la que se transforma en un cruce de textos en el que se lee al menos otro texto. Todo intertexto resultará, así, por definición lúdico, porque plantea un juego al lector en la exposición más o menos encubierta¹ de una pluralidad de lecturas, y se le invita a la construcción del texto a partir de la entrada en juego de su experiencia lectora. Por otro lado, dicha concepción subvierte el dogmatismo autorial mediante la transgresión de una abstracción al transformarse el texto literario en una lectura-escritura (Kristeva), por la que se funden dos actividades productivas de distinto signo, pero ambas de carácter transindividual y diseminativo (Barthes) y, en consecuencia, netamente intertextual y dialógico. El intertexto hace evidente, así, la relación de dependencia entre los procesos de producción y de recepción de un texto, y actualiza en la conciencia lectora los resortes que la constituyen como tal.

Es evidente que el concepto de intertextualidad, si bien puede tener su origen en la antigua noción de fuente o influencias y en último término en los conceptos tradicionales de imitatio o aemulatio, nada tiene que ver con éstos, puesto que su funcionalidad es radicalmente distinta. El intertexto, al contrario que la noción de fuente, muestra un desapego profundo por el concepto de autoridad: la cita se incorpora de modo anónimo, el origen plural se oculta porque no resulta esencial para la comprensión del intertexto. La restitución del hipotexto paradójicamente supone la abolición del concepto de filiación. No es que el autor no pueda volver al texto precedente o a su propio texto, sino que sólo puede hacerlo como un “invitado” (Barthes). Es sólo en este sentido en el que puede establecerse alguna relación entre la moderna práctica intertextual y la práctica paródica en la Edad Media (Bajtín). Es justamente en el espacio en que la parodia se diferencia del pastiche donde puede hallarse la dimensión característica que cobra la intertextualidad contemporánea. Es justamente ahí donde debe situarse quizás la distinción entre el alto grado paródico que alcanza la modernidad y el sentido de pastiche intertextual que define la mayor parte de las manifestaciones posmodernas.

Por otra parte, una concepción amplia, desde la lógica semiótica, de la noción de texto permite atender dentro del ámbito de la intertextualidad aquellos enuncados o discursos de cultura cuya expresión no sea netamente lingüística, así como referencias ekfrásticas, para los que autores como Cesare Segre reservaban el término de interdiscursividad, empleado alguna vez para referirse a la reelaboración esquemas complejos tanto formales como de pensamiento.

Siguiendo la lógica formalista que desarrolla Genette en su trabajo, algunos de los estudios contemporáneos sobre intertextualidad se han reducido a la descripción objetiva y externa de los procedimientos de fabricación textual, pero han obviado,

1. Precisamente la percepción de esa pluralidad de lecturas, anteriores o posteriores al texto, es lo que justifica la rentabilidad del saber literario en opinión de Michael Riffaterre (1979).

por ejemplo, la dimensión hermenéutica de esa textualidad, el carácter melancólico que la ansiedad de la influencia tiene, según apuntó Harold Bloom, en la formación de la conciencia poética moderna, y cómo la historia de la poesía, de la que se ocupa su libro de 1973, no puede distinguirse de la historia de la influencia poética, de la “desesperada insistencia de la mente creadora en la prioridad”, en la que los poetas surgen mal-leyendo, malinterpretando (misreading), a sus predecesores; un concepto que estaba ya en el conocido artículo de Eliot “Tradición y talento individual”. En fin, han olvidado una de las advertencias más importantes que el crítico norteamericano hacía en su libro: que el estudio de la influencia poética ha de considerarse en el ámbito más amplio del ciclo vital del poeta como poeta.

Sin pretender llevar a cabo un desarrollo completo de tan amplio objetivo, los comentarios que realizaré a continuación tratan de ampliar el análisis intertextual más allá de los límites formales a que se ha circunscrito habitualmente. Pretenden a su vez ilustrar una práctica característica de una parte de la poesía española (aunque también de la literatura y del arte en general de esa época) que comienza a desarrollarse en los años de la Transición política y que, en cierto modo, continúa hasta nuestros días.

José Fernández de la Sota, un joven poeta en aquellos años, expresaba en uno de los textos de su primer libro, *Te tomo la palabra* (1989), ese carácter palimpsestuoso que cobraba la escritura para algunos poetas a mediados de los años ochenta:

Soy un plagiaro Tengo por oficio
escribir libros con los que otro hizo

Yo resucito páginas enteras
Las alimento con mis ubres llenas
y crecen y me habitan Me hacen padre
cuando me piden pan Quieren dinero
y llaves y un buen día son mayores
y comprueban sus bíceps en un libro
de anatomía y ven que son hombres

[...]

Mi trabajo es tan duro –os lo aseguro–
como el que más Quien menos ya ha plagiado
un beso un verso un Universo y sabe
que nacer a un cadáver tiene un precio
tan alto como el más de los milagros:
el desprecio el desprecio y el desprecio.

Lector y poeta, ¿quién repitió primero las palabras del otro?

Desde su primer libro, *Los retratos* (1971), la poesía de Luis Alberto de Cuenca (Madrid, 1950) se caracterizó por un marcado culturalismo, que encontraba en muchos casos su modelo en la poesía de Ezra Pound, con un constante juego de referencias culturales, citas, alusiones, etc. que producían una interesante saturación textual caracterizada por una plurivocidad múltiple, que definiría su segundo libro, *Elsinore* (1972). *Scholia* (1978) marcaba un espacio de tránsito en la escritura poética de De Cuenca y adelantaba un elemento, la concepción de la escritura como re-escritura, que se desarrollaría en su poesía desde los años ochenta, y fundamentalmente en sus libros *La caja de plata* (1985), *El otro sueño* (1987), *El hacha y la rosa* (1993), *Por fuertes y fronteras* (1996), etc. Un aspecto fundamental de esta nueva etapa poética es la relación intertextual que se establece entre las diversas formas de existencia que va a cobrar ese yo textual en las distintas manifestaciones literarias que constituyen esa escritura denotada que es el yo que se presencializa en los textos de Luis Alberto de Cuenca, y que supone una ampliación importante de los estrechos límites del concepto de literatura y de los difusos márgenes de la ficcionalidad. Es evidente que para que ese yo textual exista es necesario que lo haga en la escritura, cobrando una apariencia de realidad de la que carece fuera del texto. En este sentido, la labor literaria diversa de De Cuenca, como traductor, poeta, filólogo, crítico, articulista, etc., se entretuje tupidamente, y ese yo textual, que es traductor unas veces, poeta otras, crítico en otros casos, etc. pasa de un texto a otro, de distinta naturaleza, y consigo arrastra las diversas materializaciones textuales, de una escritura a otra, saltando por encima de los límites genéricos y rompiendo las distintas convenciones de ficción que definen cada modelo de escritura. Esto es posible porque la individualidad ya no se identifica con un sujeto, con un yo poético, sino con un lugar, con un espacio de representación que teje el yo textual, desde el que se emite el discurso regido por meros condicionantes textuales. De esta forma, el diálogo que se establece en los textos de Luis Alberto de Cuenca y que constituye ese espacio escénico desde el que el yo textual habla, no se produce entre un lenguaje literario y una exterioridad vivencial, sino entre dos lenguajes.

En la poesía de Luis Alberto de Cuenca hallamos toda una compleja tipología de juegos intertextuales, desde transformaciones serias (no-paródicas), como la traducción y la transliteración, falsas traducciones, transestilizaciones, transposiciones formales, hasta transmotivaciones serias y paródicas, imitaciones burlescas, etc. Y los referentes hipotextuales proceden de toda la literatura universal (el Mahabharata, la Iliada, Horacio, Persio, Propertio, Catulo, Bertran de Born, la Edda, Petrarca, Luis Martín de Plaza, Baudelaire, etc.), el cine (el cine negro norteamericano, pero también las películas de Paul Schrader, y el cine comercial de los años cincuenta, o los orígenes del cine norteamericano), el cómic, la Historia, etc. Atenderé dos casos interesantes en su poesía, por las repercusiones que tienen cada uno de ellos para el conjunto de los libros en que se integran.

Uno de los poemas más emblemáticos de Luis Alberto de Cuenca es, sin duda, “*Amour fou*”, el poema que encabeza *La caja de plata* (1985). En este poema, que data de comienzos de 1979, las relaciones intertextuales resultan complejas, iniciando el modelo de escritura que desarrollará el poeta en los años ochenta y noventa.

AMOUR FOU

Los reyes se enamoran de sus hijas más jóvenes.
Lo deciden un día, mientras los cortesanos
discuten sobre el rito de alguna ceremonia
que se olvidó y que debe regresar del olvido.
Los reyes se enamoran de sus hijas, las aman
con látigos de hielo, posesivos, feroces,
obscenos y terribles, agonizantes, locos.
Para que nadie pueda desposarlas, plantean
enigmas insolubles a cuantos pretendientes
aspiran a la mano de las princesas. Nunca
se vieron tantos príncipes degollados en vano.

Los reyes se aniquilan con sus hijas más jóvenes,
se rompen, se destrozan cada noche en la cama.
De día, ellas se alejan en las naves del sueño
y ellos dictan las leyes, solemnes y sombríos.

El mundo referencial de “Amour fou” remite directamente a la Edad Media. El mismo epígrafe del apartado en que se inserta este poema remite al mundo medieval y a una tradición literaria bien concreta: “El Puente de la Espada” es uno de los episodios más fantásticos de las divagaciones de Lanzarote en *El caballero de la carreta*, de Chrétien de Troyes, traducida por Luis Alberto de Cuenca (en colaboración con Carlos García Gual), con lo que, como puede comprobarse, se extreman de nuevo las relaciones entre el yo textual poeta y el traductor. Simbólicamente se funden en el episodio tanto el elemento caballeresco como el místico de la búsqueda, en cierto modo de forma paralela a como pueden funcionar en la *quête* del Grial, pero también el elemento ascético, de renuncia, y el sueño de la heroicidad por amor, que caracterizan al ideal caballeresco. El mito artúrico, con sus implicaciones textuales (la historia de Lanzarote, Ginebra y Arturo), condiciona la lectura de los poemas recogidos en el apartado “El Puente de la Espada”, de *La caja de plata*, que narran el amor, la infidelidad, la separación y la ruptura de la relación amorosa, caracterizados por una notable violencia en la expresión de los sentimientos y en las imágenes que los sustentan. El ideal caballeresco se funde así con el tema amoroso; la ascesis de la búsqueda, con la pasión que quebranta las fronteras sociales; la aventura de la búsqueda mística, con la constatación de la disgregación; la heroicidad por amor, con el retorno al claustro materno; el esteticismo, con la ética; etc.

El motivo secundario del texto, las pruebas a que someten los reyes a los aspirantes a la mano de las princesas, procede también de la literatura medieval y halla su trasfondo original en uno de los motivos folklórico-tradicionales más importantes en las narraciones maravillosas y en las novelas bizantinas; el mismo esquema estructural básico fechoría-prueba-restitución, es heredado

por el poema moderno de la tradición folklórica, aunque en nuestro texto se omite esa restitución final, redundando en la crueldad de la fechoría cometida y de la prueba propuesta. El motivo central del poema, el amor incestuoso del rey con la menor de sus hijas, expresado en el primer verso (“Los reyes se enamoran de sus hijas más jóvenes”), encuentra su trasfondo en los amores incestuosos de la lírica tradicional, y especialmente en el “Romance de Delgadina”. Como en el romance tradicional, el amor incestuoso del rey por su hija menor coincide en “Amour fou”, pero a diferencia de los romances de Silvana y Delgadina, en el texto moderno el incesto se cumple sin que la joven princesa oponga resistencia, como traslucen los últimos versos. Quizá debamos advertir aquí un cruce hipotextual entre el hipotexto tradicional hispano y el “amour courtois” provenzal, subyacente en las novelas de Chrétien de Troyes, que preside el desarrollo textual desde el epígrafe del apartado en que se inserta el poema, y la dimensión pasional del amor que Andrea Capellanus define al comienzo de su *De Amore* (fines del siglo XII), retomando las palabras de Ovidio (*Ars amatoria*, II, 515-517: “Placer escaso, más bien desengaños / se llevan los amantes. Que preparen / su ánimo para muchos sufrimientos”). La misma referencia del título al “amour fou” recuerda el “loco amor” del Libro de buen amor del Arcipreste de Hita, opuesto al “buen amor” y al “amor limpio de Dios”; pero también recuerda la oposición entre el “loco amor” y el “verdadero amor” en Propertio (*Elegías*, II, 15: “Se equivoca quien busca un final en un loco amor: / el verdadero amor no sabe de límite alguno”), un poeta tan próximo a De Cuenca. Aún puede señalarse un hipotexto posible en el que los dos motivos centrales del poema moderno, la relación incestuosa del rey con su hija menor y las pruebas en forma de “enigmas insolubles” a las que somete aquél a los aspirantes a la mano de la princesa, aparecen claramente plasmados: el Libro de Apolonio, aunque quizá De Cuenca haya utilizado como hipotexto de su poema la fuente latina de aquél, es decir, la *Historia Apollonii regis Tyri*. Las aventuras de Apolonio surgen de su huida del rey de Antioquía, que como el rey de “Amour fou” ama incestuosamente a su hija. Los dos motivos centrales del poema de De Cuenca se encuentran expuestos en las primeras cuadernas del Libro de Apolonio: el incesto del rey Antioco con su hija; el motivo de la prueba a que somete el rey a los aspirantes a la mano de la princesa. Pero más allá de los motivos generales, la relación intertextual entre ambos textos se establece en aspectos particulares relevantes: versos que se transfieren al texto moderno, la “demanda” que plantea el rey Antioco, el motivo de la decapitación de los príncipes, o incluso el empleo del alejandrino con dos hemistiquios heptasilábicos con una cesura central bien marcada.

Pero el paratexto remite directamente a otro hipotexto diferente: *L’amour fou* (1937), del escritor surrealista André Breton, donde se relatan los amores del poeta con Jacqueline Lamba. Y a la vista de ese hipotexto, el poema se constituye en un homenaje al concepto amoroso del surrealismo, que conlleva una visión cósmica de la mujer, cuya primera consecuencia es la feminización del universo, y al rechazo de la idea cristiana del pecado vinculado al amor, mediante la liberación moral que supone dicho movimiento. Es, sin duda, el ideal amoroso expuesto en el relato bretoniano a que alude el título el que aporta una serie de elementos fundamentales, subyacentes no sólo al poema, sino a todo el texto luisalbertiano. Conceptos como “azar objetivo”, “analogía”, “hallazgo”, “pasión”, etc. son recurrentes en *L’amour fou* (1937), de André Breton. Pero más allá de esto, buena parte de la concepción amorosa presente en este poema, y en el libro en su conjunto, revela una influencia profunda del texto bretoniano:

la concepción de la “belleza convulsiva”, como una belleza “erótico-velada, explosivo-fija, mágico circunstancial” define buena parte de los aspectos antitéticos que asume la concepción amorosa en estos poemas. Pero también la dimensión celebratoria del encuentro casual, que subyace en buena parte de los textos amorosos luisalbertianos apunta a su raíz bretoniana, o la fusión de amor y aniquilación (“Los reyes se enamoran de sus hijas” / “Los reyes se aniquilan con sus hijas”). Por su parte, Breton apunta la vinculación del placer erótico y el placer estético, en una concepción erótico-estética, subyacente en el concepto de “amour fou”, que permite vislumbrar una perspectiva metapoética en algunos de los textos amorosos luisalbertianos que asumen esa concepción. Situado al comienzo del libro, “Amour fou” expresa el signo de la agitación que expone la figura encarnada en los versos cirliotianos que presiden la sección, que no es otra que, en términos bretonianos, la provocada por “el porvenir de un único amor y, por tanto, de todo amor”; es decir, la búsqueda de la reintegración de la identidad escindida a través del encuentro amoroso provocado por el “azar objetivo”, que conlleva la fusión absoluta, y que implica consecuentemente una vía de conocimiento. Ahora bien, esa búsqueda lleva a la constatación de la disgregación. Por otro lado, tal como afirma Breton, sólo los límites sociales pueden “obligar a admitir que la fantasmagoría del amor está únicamente en función de la carencia de conocimiento que se tiene del ser amado”. El “amour fou” aparece, así, funcionando en el texto luisalbertiano, como una fuerza convulsa, un motor revolucionario, que actúa no sólo en el plano íntimo, mediante esa sacudida que provoca la disgregación de la identidad del sujeto que trata de encarnarse en estos textos, sino también en el plano estético, abocando a una “belleza convulsa”, y, en definitiva, en el plano social, subvirtiendo los códigos de la moral establecida (de ahí el sentido del incesto recreado a través de los moldes folklóricos, frente a uno de los tabúes más arraigados en la moral occidental); todo ello a través de un lenguaje convulso que, mediante el pastiche, el juego intertextual, la plurivocidad enunciativa, la ficcionalidad, etc., trata de subvertir no sólo los códigos del lenguaje del poder, sino el de todo discurso de poder, como heredero del espíritu vanguardista que comparte.

“Amour fou”, así, representa a la perfección la fusión de los elementos más característicos de *La caja de plata* (1985) y de la etapa poética que el autor inicia con ese libro: en el poema se funden tanto el mundo medieval evocado en el epígrafe, como la concepción amorosa surrealista a que apunta el título; desvela, por otro lado, uno de los motivos subyacentes en las “pruebas” caballerescas en los textos medievales, al mismo tiempo que apunta a ese mismo ideal; recrea desde una nueva perspectiva un motivo folklórico, a la par que lo invierte; apunta indirectamente a uno de los elementos característicos de la aventura caballerescas (la búsqueda como retorno), etc. El cruce de los hipotextos tradicional, medieval y surrealista resitúa el texto en un espacio ucrónico de cultura, de literatura, desde el que el yo textual habla eliminando cualquier posibilidad de identificación con la creación idealista del sujeto. Define, por lo tanto, no sólo un nuevo modelo estético sino una figura distinta que encarnan sus versos.

“La despedida”, el poema escrito en 1984 con que se inicia el siguiente libro de Luis Alberto de Cuenca, *El otro sueño* (1987), es otro de los textos interesantes para llevar a cabo un análisis amplio desde el juego de referentes intertextuales, que condicionan la lectura completa del poemario.

LA DESPEDIDA

Mientras haya ciudades, iglesias y mercados,
y traidores, y leyes injustas, y banderas;
mientras los ríos sigan vertiendo su basura
en el mar y los vientos soplen en las montañas;
mientras caiga la nieve y los pájaros vuelen,
y el sol salga y se ponga, y los hombres se maten;
mientras alguien regrese, derrotado, a su cuarto
y dibuje en el aire la V de la victoria;
mientras vivan el odio, la amistad y el asombro,
y se rompa la tierra para que crezca el trigo;
mientras tú y yo busquemos el medio de encontrarnos
y nuestro encuentro sea poco más que silencio,
yo te estaré queriendo, vida mía, en la sombra,
mientras mi pecho aliente, mientras mi voz alcance
la estela de tu fuga, mientras la despedida
de este amor se prolongue por las calles del tiempo.

La vinculación de “La despedida” con la rima IV de Gustavo Adolfo Bécquer aparece evidente para cualquier lector de poesía española contemporánea.

IV

No digáis que agotado su tesoro,
de asuntos falta, enmudeció la lira.
Podrá no haber poetas,
pero siempre habrá poesía.

Mientras las ondas de la luz al beso
palpiten encendidas,
mientras el sol las desgarradas nubes
de fuego y oro vista,
mientras el aire en su regazo lleve
perfumes y armonías,
mientras haya en el mundo primavera,
¡habrá poesía!

Mientras la ciencia a descubrir no alcance
las fuentes de la vida,
y en el mar o en el cielo haya un abismo

que al cálculo resista,
mientras la humanidad siempre avanzando
no sepa a do camina,
mientras haya un misterio para el hombre,
¡habrá poesía!

Mientras se sienta que se ríe el alma,
sin que los labios rían,
mientras se llore, sin que el llanto acuda
a nublar la pupila,
mientras el corazón y la cabeza
batallando prosigan,
mientras haya esperanzas y recuerdos,
¡habrá poesía!

Mientras haya unos ojos que reflejen
los ojos que los miran,
mientras responda el labio suspirando
al labio que suspira,
mientras sentirse puedan en un beso
dos almas confundidas,
mientras exista una mujer hermosa,
¡habrá poesía!

(Bécquer, Gustavo Adolfo. Rimas)

El poema luisalbertiano dialoga con el becqueriano, constituyendo en ese diálogo dos figuras textuales, que configuran los textos, en el que el segundo parece subvertir el modelo establecido en el primero. En este sentido, frente a la fe, expresa en el texto becqueriano, en la supervivencia de la poesía mientras la naturaleza retenga la belleza y armonía inherentes (“ondas”, “sol”, “aire” / “primavera”), mientras el hombre prosiga la solución de enigmas metafísicos (“ciencia”, “mar” / “cielo”, “humanidad” / “misterio”), mientras el ser humano experimente emociones y conflictos pasionales (“sienta”, “llore”, “corazón” / “cabeza” / “esperanzas y recuerdos”), mientras “exista una mujer hermosa” y el amor hacia ella (“ojos” “labio”, “beso” / “mujer hermosa”), el texto luisalbertiano desmonta cada uno de los presupuestos becquerianos, presentando un mundo de instituciones sociales, reflejo de la vida urbana contemporánea (“ciudades, iglesias y mercados”), y su réplica subvertida (“y traidores, y leyes injustas, y banderas”), que remite a una naturaleza (“ríos”, “mar”, “vientos”, “montañas”, “nieve”, “pájaros”, “sol”) degradada (“mientras los ríos sigan vertiendo su basura”) reflejo de un mundo que ha perdido sus valores (“y los hombres se maten”), un mundo de héroes derrotados (“mientras alguien regrese, derrotado, a su cuarto”), donde aún permanecen algunas pasiones y afectos (“mientras vivan el odio, la amistad y el

asombro”) y sobre ellas el amor (“mientras tú y yo busquemos el medio de encontrarnos”). No cabe duda de que, frente al texto becqueriano, el poema luisalbertiano lleva a cabo una deconstrucción de la emotividad elaborada en aquél para ejemplificar el cambio del discurso de la afectividad en la lírica posmoderna con respecto a la romántica o posromántica; trata de dar respuesta a la cuestión de cómo escribir un poema de amor en un contexto contemporáneo, sin caer en la tónica romántica que aprovecha en todas sus posibilidades el discurso poético becqueriano para canonizar un modelo expresivo. Pero, frente al espacio simbólico que delimita el imaginario romántico-simbolista becqueriano, el texto luisalbertiano ofrece un contexto simbólico moderno, contemporáneo y urbano, que delimita asimismo una relación afectiva diferente y una expresión lírica distinta, aparentemente más personalizada (“tú y yo”), pero a su vez más conectada con la conciencia de un mundo entorno. La misma estructura anafórica que el texto luisalbertiano hereda de la rima IV, y su inicio adverbial (pero también del poema “Al rey Óscar”, de Rubén Darío; “Mientras por competir con tu cabello”, de Góngora; “Mientras el Austro rompe el pardo lino”, de Lope de Vega, etc.), que facilita una intensificación creciente en el poema becqueriano, se pone en cuestión en el texto luisalbertiano mediante la incorporación de elementos marcados negativamente. Frente a la fe y confianza romántica, reflejadas en el encuentro amoroso elevado a categoría absoluta (no sólo sentimental, sino fundamentalmente textual), el texto contemporáneo pone su acento en el escepticismo (causa y consecuencia de la conciencia de la imposibilidad de nombrar más allá del lenguaje), para tematizar la experiencia de la búsqueda y la confirmación de la ausencia: “silencio”, “sombra”, “la estela de tu fuga”, “despedida”. Ese contraste tonal con respecto al hipotexto becqueriano, que ya anuncia el paratexto, radica seguramente en la actualización en “La despedida” de otro hipotexto que no ha sido atendido habitualmente por los especialistas; me refiero al “Epitafio de Cleobulo”, famoso por la réplica de Simónides (h. 520 a. C.), cuyos versos se transfieren casi literalmente al poema luisalbertiano:

Soy una virgen de bronce, y yazgo en la tumba de Midas:
mientras el agua mane y crezcan los árboles altos
y salga el sol refulgente y la luna brillante ilumine
y fluyan los ríos y hierva el mar moviendo las olas,
yo seguiré estando aquí, sobre esta tumba llorada,
anunciando al viajero que aquí sepulto está Midas.

(Ferraté, Juan, ed. *Líricos griegos arcaicos*.
Sirmio, Barcelona, 1991; p. 225)

No sólo versos o fragmentos de versos se transfieren del texto griego al castellano, sino las mismas referencias al ámbito de la naturaleza (“el agua mane”, “crezcan los árboles”, “salga el sol refulgente”, “fluyan los ríos”, “hierva el mar”, etc.), con parejo valor simbólico, la misma estructura enumerativa agrupando los elementos en parejas para mostrar un contraste equilibrado, la distribución paralelística que facilita el modelo anafórico, semejante estructuración sintáctica ubicando el adverbio temporal distanciado del sujeto y del verbo de la oración principal (“mientras

yo seguiré estando aquí”), etc. son elementos que se transfieren claramente del hipotexto al hipertexto luisalbertiano. Pero, más aún, el “Epitafio de Cleobulo” recrea el tópico del canto a la permanencia del monumento funerario, puesto en boca de “una virgen de bronce”, cuyo eco, perceptible también en el texto moderno, se plasma en Píndaro (Píticas, VI, 10-14: “Ni la lluvia invernal, ejército desapacible / de la nube resonante / que, cual invasor, ataca, ni el viento / podrán arrastrarlo hasta las profundidades marinas, / golpeado por los embates de la ventisca / que todo arrasa”, p. 201) y se recrea en Horacio, en su “Exegi monumentum aere perennius” (Odas, III, 30), cuyos versos (“quod non imber edax, non Aquilo impotens / possit diruere aut innumerabilis / annorum series et fuga temporum”, p. 314) constituyen también el entramado textual (así como los ecos barrocos, como por ejemplo “Este funeral trono, que luciente”, de Góngora) que se actualiza en el texto contemporáneo. Resulta lógico que el contraste que se deriva del tratamiento poético de dicho tópico (desaparición / permanencia), se transfiera al texto contemporáneo que se engarza en dicha tradición textual. Pero el tono escéptico que refleja el texto luisalbertiano, y que marca netamente su diferencia con la construcción romántica becqueriana, tal vez derive de la misma réplica desengañada de Simónides al “Epitafio de Cleobulo”, que el texto moderno asume en un mismo plano:

¿Quién en su juicio encarecería
a aquel Cleobulo que habitaba en Lindos
y que opuso la fuerza de una estela
a los ríos caudales y a las flores
primaverales y al ardor del sol
y de la luna de oro y al embate
del mar? Pues todo está bajo los dioses;
pero a una piedra incluso el hombre puede
romperla a golpes. ¡Mentecato, bah!

(Ferraté, Juan, ed. Líricos griegos arcaicos.
Sirmio. Barcelona, 1991; p. 225)

Incluso cabría preguntarse si, dados los evidentes ecos textuales, no sólo griegos, sino también horacianos y becquerianos, que se recrean en el texto contemporáneo, y teniendo en cuenta que varios de ellos aluden a la permanencia de la creación del hombre (artística, poética o funeraria) frente a su desaparición física, el poema luisalbertiano no admitiría una lectura metapoética subyacente, paralela a la afectivo-sentimental más aparente. En este sentido, el hipotexto becqueriano facilita la doble lectura, no sólo al identificar la escritura poética con la fusión amorosa en la rima mencionada, sino al confundir en el “tú” referencial implícito construido a lo largo de las Rimas tanto al personaje femenino como al propio proceso de escritura, y asociar a ambas imágenes semejantes, que facilitan la doble lectura amorosa y metapoética del texto. En este contexto hermenéutico, que facilita una lectura intertextual, cobrarían nuevo sentido en el texto términos como “silencio”, “voz”, y “fuga”, plenamente coherentes en una lectura metapoética del poema que no haría sino actualizar en el contexto contemporáneo el tópico de la infabilidad poética (“Yo sé un himno gigante y extraño”)

desde una perspectiva post-estructuralista que confirma la “cárcel del lenguaje”. Ubicado el poema al frente del libro es evidente que esta doble lectura se proyectaría a todo el texto, haciendo de la ambivalencia y la polisemia el espacio de su enunciación.

Jon Juaristi (Bilbao, 1951) es un poeta que ha jugado en sus poemas constantemente con referencias, explícitas o tácitas, a otros textos y que ha llevado hasta el extremo buena parte de esa concepción del texto poético como un juego de ecos, citas y alusiones, construyendo un entramado irónico que consigue distanciar la emotividad sentimental. Buena parte de los títulos de sus libros de poemas, y también de los de los propios poemas, son ecos o parodias de otros títulos anteriores: *Diario de un poeta recién cansado* (1985) parodia el título juanramoniano *Diario de un poeta recién casado* (1916); *Suma de varia intención* (1987) recuerda el título de la obra de Pedro Mexía, *Silva de varia lección* (1540); y *Arte marear* (1988) es un título que corresponde al homónimo (1539) de Fray Antonio de Guevara, pero tomado en un sentido bien diferente del que le daba el humanista. Inolvidables, en este sentido, para todo lector de su poesía, son la parodia de “La casada infiel” de Lorca, las referencias directas a títulos como “Anónimos segoviano” (con eco de Anónimo veneciano, la película de Enrico Maria Salemo), o “En torno al casticismo”, o aquellos versos de “S/Z” “Con Barthes / ni te cases / ni te embarques”, etc. No en vano, en la “Poética freudiana” que recogía en *Los paisajes domésticos* (1992), aconsejaba desparramar “tu voz en muchas voces”. Uno de los textos que resultan más interesantes en la lectura de referencias y juegos intertextuales es “MCMLIV”, incluido en su libro *Tiempo desapacible* (1996):

MCMLIV

Jugué de niño en esta Plaza Nueva.
Correteé feliz entre sus arcos.
Más de tres veces tropecé en sus piedras.
En medio había un quiosco rodeado
de trinitarias púrpura,
palmeras de congoja crecían en los ángulos.

Madre,
guárdame de la vida,
en tu chal escocés de lana escóndeme,
líbrame del amor,
dame la mano.

(Por el brocal de la memoria afloran
cenagosos fragmentos de pasado.)

Avanza un lento Oldsmobile por las rúas
de la dulce Bilbao,
bajo el invierno atarecida:
ciudad que he amado con el alma rota

por el rencor y sus devastaciones,
desde la fría claridad del miedo,
con una tierna y bárbara amargura.
Acaso soy el niño que va dentro,
en la parte de atrás, acurrucado
sobre el regazo de la pasajera,
mi joven madre de veintiocho años.

Su voz me entrega el mundo
de los eventos consuetudinarios:
hoteles, estaciones, almacenes,
las rodelas de arenques y los sacos
llenos de harina de maíz, de nueces,
y, aunque esté mal decirlo, de garbanzos;
por las húmedas ramblas,
los tranvías que pasan muy despacio;
el Arenal sombrío,
los muelles y las grúas y los barcos,
tiendas que huelen a café y a aceite,
la aguja de la torre de Santiago,
las mujeres que salen de la iglesia
con velos negros y devocionarios,
en el cielo metálicas gaviotas,
y allás, sobre los montes nevados,
las primeras estrellas.

Hombres en bicicleta van cruzando
el puente, de regreso hacia la noche,
y entonces no pensé que fueran tantos
los que la noche al fin se cobraría.

La noche:
la noche hecha a medida del espanto,
la larga noche con el tiempo a solas,
la noche que te espera a ti también,
a ti, pequeño Juan,
el solitario.

La crítica ha señalado con respecto a la poesía de Jon Juaristi, que ésta puede entenderse como la escritura de la historia de un país, aunque como sería un abuso reducirla exclusivamente a eso. En este sentido, el personaje poético que construyen los poemas de Juaristi acaba por

constituir un personaje cívico, el personaje de un poeta cívico, que se presenta como epónimo de ese país cuya historia se escribe, cuyo proceso histórico se construye a través de la escritura, y reivindica una tradición histórica, cultural y literaria determinada. El espacio del texto se convierte en un espacio de representación en el que se formaliza un personaje poético textual que se construye a partir de modelos escriturales ajenos, a partir del modelo de escritor que aspira a ser y que se construye en su propio proceso como lector. Es ahí donde las lecturas de Eliot, Larkin, Auden, Yeats, Unamuno, Machado, Cernuda, Blas de Otero o Ángel González, constituyen el “exiguo cimiento [sobre el que] construí mi Maestro: esa instancia imaginaria que uno se esfuerza en emular cuando escribe”. Esa representación textual de la subjetividad que constituye el sujeto cívico-poético que habita los poemas de Jon Juaristi se construye justamente en los ecos textuales que una amalgama de citas hacen de él; una concepción de la escritura como memoria de la lectura, que se actualiza en el proceso de escritura, donde la intimidad representada de la infancia (“a ti, pequeño Juan, / el solitario”) se construye a través de la evocación de las lecturas que han formado la conciencia literaria y cívica individual del personaje adulto que se desdobra en el texto para intentar comprender los miedos ancestrales que lo habitan, y que busca el refugio en ese espacio al resguardo que es la cultura, la literatura, el texto poético. El modelo del personaje civil y poético que habita estos poemas, se elabora a partir de las lecturas, de la narración de los hechos, de la Historia, de la construcción textual que otros autores han llevado a cabo en su escritura de sus propios personajes; revierte, por lo tanto, a una realidad textual, literaria, de la que proviene y que le forma; es el resultado, como toda Historia, como toda construcción subjetiva, de “relatos que transmiten una lejana y lancinante melancolía”, como subrayará el propio autor en *El bucle melancólico*, y remite precisamente a su naturaleza literaria, a su naturaleza narrativa, en un sentido amplio.

Ese personaje del poeta cívico que se formaliza en los poemas de Juaristi reivindica un modelo urbano concreto como espacio de convivencia, una configuración imaginaria del espacio urbano, que se proyecta a través de la construcción literaria esos modelos textuales que se actualizan en sus poemas, y en el poema que comento, y que se convierte en el espacio natural para dicho personaje, donde se acrisola el pasado y el presente de una historia relatada, donde se sintetiza la representación de la subjetividad y el espacio social en que esta acontece y se realiza. Es el Bilbao idealizado de la infancia, transformado otras veces en “Vinograd”, aquel que surge en el relato que conforma otra Historia distinta a la del nacionalismo, como la ciudad que emerge frente a la tradición rural que la rodea, la ciudad cainita y traidora para el nacionalismo, modelo de convivencia y liberalismo desde otra óptica. Es ese ámbito social, construido desde el relato que conforma el modelo imaginario urbano en algunos escritores (Unamuno y Blas de Otero, frente a Gabriel Aresti, por ejemplo), el que configura al personaje poético que habita estos poemas. No es extraño, así, que el poema comience con la evocación de la Plaza Nueva bilbaína, núcleo de un espacio urbano mitificado en la escritura unamuniana, reducto en el noventayochista de una infancia anterior a la Historia, donde acontece el fondo de las “ideas madre”, y corazón de un Casco Viejo concebido como el núcleo mitificado de la ciudad pre-industrial que aparece en Paz en la guerra (1897) pero también en los Recuerdos de niñez y de mocedad (1908), de aquella ciudad que aparece vinculada a un imaginario nostálgico que es el de las ideaciones de la pequeña

burguesía comercial que la había dominado antes del establecimiento de una burguesía industrial y financiera. Y lo hace no sólo a través de la evocación de ese espacio imaginado en los dos textos citados, sino también a través de un significativo poema incluido en *Poesías* (1907), donde la Plaza Nueva adquiere una marcada dimensión simbólica:

¡Mi Plaza Nueva, fría y uniforme;
cuadrado patio de que el arte escapa;
mi Plaza Nueva, puritana y hosca,
mi metafísica!

A partir de la evocación del imaginario urbano unamuniano y su construcción simbólica de la Plaza Nueva, el personaje poético va (re)construyendo su biografía textual a través de la actualización de diversos textos, que configuran esa imagen del poeta cívico cuyo discurrir individual resulta inseparable de su existencia social, de sus dialéctica circunstanciada. Pero esa existencia, como vengo señalando, está configurada ideológicamente desde los relatos literarios en cuya tradición textual quiere insertarse el modelo de Maestro que aspira a representarse en estos versos. No es extraño, pues, que “Por el brocal de la memoria afloran / cenagosos fragmentos de pasado”, y que estos “fragmentos de pasado” sean ecos textuales que conforman el modelo imaginario del personaje poético que habita el poema. Así, la evocación de la memoria del personaje poético se construye desde la actualización de sus lecturas, y en cierto modo como la actualización de algunos modelos claramente diseñados que, como “Biotz-begietan”, de Blas de Otero, le sirven para estructurar el relato que configura el personaje poético. El Blas de Otero de “Biotz-begietan”, un poema que evoca también la construcción de un personaje poético con ejemplaridad cívica, aparece tras los versos:

Madre,
guárdame de la vida,
en tu chal escocés de lana escóndeme,
líbrame del amor,
dame la mano.

Donde puede oírse claramente el eco de los versos del poema blasoteriano:

Madre, no me mandes más a coger miedo
y frío ante un pupitre con estampas.
Tú enciendes la verdad como una lágrima,
dame la mano, guárdame
en tu armario de luna y de manteles.

Los versos siguientes establecen un claro paralelo con los de otro poema que construye un modelo de elaboración de un personaje poético con una clara conciencia cívica y una voluntad ejemplarizante, y no es difícil percibir en ellos la evocación de los primeros versos

de “Barcelona ja no és bona, o mi paseo solitario en primavera”, de Jaime Gil de Biedma (“Nuestro maestro en estro, Jaume el Conqueridor, / es catalán, inglés y un poco filipino”, había escrito en *Arte de marear*), donde el “Chrysler amarillo y negro” ha sido sustituido por el “Oldsmobile”, el paseo por Miramar se ha trocado en un paseo por “la dulce Bilbao” y el regreso al útero materno (“de sus pacientes ojos de embarazada”) “en el año de la Exposición” se ha convertido en el retorno “acurrucado / sobre el regazo de la pasajera, / mi joven madre de veintiocho años”. Pero el eco oteriano persiste, y los versos “ciudad que he amado con el alma rota / por el rencor y sus devastaciones” parecen denunciar ese amor-odio que caracteriza una relación casi edípica con sus ciudad natal, fundiendo algunos versos de “Muy lejos”, en Pido la paz y la palabra (“ciudad donde las almas son de barro / el barro embarra todas las estrellas”), aquellos otros de “Llueve”, en Que trata de España (“Barrizales / del alma niña y tierna y destrozada”) y aquellos otros de “Bilbao”, escrito en 1968 (“ciudad donde nací, turbio regazo / de mi niñez, húmeda de lluvia / y ahumada de curas”). El eco irónico machadiano (“los eventos consuetudinarios”) abre una enumeración de ecos eliotianos, que inserta al personaje poético en el espacio urbano, en el mundo idealizado del Casco Viejo como núcleo de un espacio urbano mitificado, no exento de nuevo de los ecos de esa construcción poética de Bilbao en “Muy lejos”, y de la evocación de la Plaza Nueva: “con velos negros y devocionarios” recrea los versos oterianos “Devocionarios. Más devocionarios. / Libros de misa. Tules. Velos. Velas”; “hombres en bicicleta van cruzando / el puente, de regreso hacia la noche” se construye como eco de “Junto al Nervion un hombre está meando. / Pasan dos guardias en sus bicicletas”. Mediante un nuevo juego de referencias (“y entonces no pensé que fueran tantos / los que la noche al fin se cobraría”) el espacio social construido a través del eco literario, en el que el personaje poético habita, se transfiere a un modelo arquetípico del infierno dantesco (“si lunga tratta / di gente, ch'io non avereì creduto / que morte tanta n'avesse disfatta”, *Inferno* III, vv. 55-57), a través de la evocación de los versos eliotianos al final de “The Burial of the Dead”, en *The Waste Land* (“A crowd flowed over London Bridge, so many / I had not thought death had undone so many”, vv. 62-63), un texto recurrente en los ecos literarios de los poemas de Juaristi. Si los versos eliotianos transferían el modelo del infierno dantesco a la City londinense, el eco que de ellos se hace “MCMLIV” nos remite a esa conformación infernal del espacio social en que habita el personaje del poeta cívico que crean los poemas de Juaristi. Los temores que se anuncian al comienzo del poema, los tropezones en la Plaza Nueva, sus “palmeras de congaja”, la llamada de la madre y la evocación de su seno protector, frente a la vida (“guárdame de la vida”, “líbrame del amor”) no hacen sino corroborarse en “la larga noche” final que “te espera a ti también, / a ti, pequeño Juan, / el solitario”.

Si tenemos en cuenta aquel deseo de Juaristi de que sus poemas “fuesen sólo ilustraciones o glosas de las ideas que he expuesto en mis libros y artículos de crítica y pensamiento”, “MCMLIV” se ubicaría perfectamente en el espacio que delimitan *El Chimbo Expiatorio*. La invención de la tradición bilbaína (1994) y *El bucle melancólico*. *Historias de nacionalistas vascos* (1997); si del primero actualiza el concepto prestado por Hobsbawm de la “invención de la tradición” y lo circunscribe al espacio delimitado de Bilbao y la invención del dialecto

bilbaíno, del segundo retoma la dimensión de relato que tiene esa tradición inventada, el sustrato narrativo, lingüístico y literario, discursivo, que la sustenta. La tradición se inventa en el relato que nos hacemos de ella; la subjetividad se crea en el momento en que nos relatamos a nosotros mismos nuestra biografía, como vida escrita. El personaje poético que construyen los versos se cimenta en los ecos de las lecturas previas que conforman al individuo que lo materializa en la escritura. El proceso de escritura y el proceso de lectura se diluyen en un continuo por el que el texto escrito continúa hasta el infinito el texto leído. La indagación sobre la propia individualidad acaba por mostrar que ésta sólo está constituida por ecos literarios; el relato de la propia biografía sólo puede hacerse a través de otros relatos, con lo que se transforma en un metarrelato. Revela la naturaleza cultural e histórica de nuestra identidad en disolución, de los sentimientos que nos hacen, que no son sino un espacio de representación, donde nuestras lecturas nos conforman, nos expulsan de una ausencia imposible pero nos reconfortan en el refugio que construyen.

Antonio Machado y el romanticismo

Juan Merchán Alcalá
Colegio Miguel de Cervantes

Resumen

El artículo pretende dar respuesta a la cuestión de si la obra de Antonio Machado puede relacionarse con el movimiento romántico. Para ello comienza indagando en la naturaleza del romanticismo. A continuación establece una discusión con las posiciones de la crítica más proclives a adscribir a Antonio Machado a ese movimiento artístico. Concluye dando las razones necesarias para negar dichas posiciones críticas.

Palabras clave: Machado, romántico, razones, negar, críticas.

Palabras clave: Machado, romántico, razones, negar, críticas.

Abstract

This article intends to give answers to the question which involves the relationship between Antonio Machado and the Romantic Movement. It starts by questioning about the Romanticism characteristics. Then it establishes a discussion about the most important arguments which include Antonio Machado in this movement. The conclusion is about the reasons why such critical opinions must be denied.

Key Words: Machado, Romantic, reason, critical, denied.

Antonio Machado y el romanticismo¹

Las relaciones de Machado con el romanticismo y las de este movimiento cultural con las corrientes artísticas que surgieron a finales del siglo XIX y principios del XX son cuestiones que nunca han estado lo suficientemente claras, quizá porque se hayan establecido paralelismos apresurados entre unos estilos y otros, que no han hecho más que provocar confusiones innecesarias.

La raíz del problema hay que buscarla –creemos– en la ausencia, todavía, de una rigurosa caracterización del romanticismo como movimiento cultural unitario. Con frecuencia se realizan separaciones demasiado tajantes entre dos periodos culturales próximos y se proponen características antagónicas para ellos que casi nunca se corresponden con la realidad.

El caso es que el romanticismo, desde un primer momento, presentó aspectos tan contradictorios que lo convirtieron en una realidad absolutamente heterogénea, por lo menos en apariencia. Afirma Davis T. Gies que “no nos debe sorprender que durante el momento más tenso del periodo romántico, no hubiera, ni en España ni en Europa, ningún acuerdo en cuanto a la esencia de ese movimiento” (1989:15). En 1924 la confusión había alcanzado ya tal grado de oscuridad que Arthur O. Lovejoy llegó a afirmar que el término romanticismo ya no tenía ningún significado concreto, porque acogía en su interior contenidos de muy diferente signo (1924:299-353).

Entre otros de menor importancia, los componentes contradictorios que conviven dentro de esa misma realidad tienen que ver con las posiciones políticas e ideológicas de sus artistas y pensadores, por una parte, y con una supuesta antinomia razón-sentimientos, por otra.

No se quiere decir, por supuesto, que todos “los autores románticos fueran propagandistas políticos ni que usaran su talento literario para avanzar causas políticas. Pero sus obras llevaron consigo importantes mensajes ideológicos que no pasaron desapercibidos para sus lectores” (Gies, 1989:14).

Hay que partir del hecho concreto de que algunos de los escritores más representativos del romanticismo europeo mantuvieron durante toda su vida unas posiciones políticas claramente identificadas con los valores del antiguo régimen, como fueron los casos concretos de Chateaubriand, Musset, Novalis, Goethe, A. W. von Schlegel, Bécquer o Rosalía de Castro; otros, en cambio, desde un principio enarbolaron la bandera de las nuevas ideas revolucionarias: en España, Espronceda y Larra; en Francia, Víctor Hugo; en Inglaterra, Byron y Shelley; en Alemania, J.C. F. von Schiller. El Duque de Rivas, Coleridge, Wordsworth y Hölderlin convirtieron su inicial defensa apasionada de los valores emergentes en un rechazo posterior y en una reivindicación nostálgica del mundo viejo que se iba. Todo lo contrario de Lamartin o De Vigny, que renegaron de su origen aristocrático para defender los postulados revolucionarios.

Ese antagonismo político que lucha en el interior del mismo movimiento cultural debe ser explicado a partir de la conmoción que provocó en toda Europa la Revolución francesa, una revolución que llevó a la práctica las ideas que desde tiempo atrás habían ido configurando esa visión del mundo que conocemos hoy como Modernidad.

Los ideólogos de la Modernidad dirigieron sus ataques, sobre todo, contra los tres pilares básicos del antiguo régimen: la religión, la familia y la patria. La religión institucionalizada

1. Lo fundamental del artículo aparecía ya en nuestra tesis doctoral inédita (Merchán, 2004).

y convencional había sido el factor de cohesión social más importante de ese régimen; Dios, garantía de la inmortalidad humana, protegía los sueños de los hombres; la Iglesia, la voz de Dios en la tierra, les señalaba con claridad la frontera entre el bien y el mal. La familia cerrada tradicional, en la que convivían miembros de generaciones diferentes, restringía la libertad y la movilidad del individuo, y reprimía con fuerza cualquier signo de “anormalidad” o disidencia. Y, como una prolongación natural de la familia, la patria lo sujetaba con lazos raciales o culturales.

Pero la Modernidad, que hizo a los hombres más libres y más iguales, presentaba también otra cara. Aquellos obstáculos que se oponían a la libertad del individuo eran también los asideros que le habían ayudado a sostenerse sobre la tierra. La familia, con su estructura cerrada, aunque constreñía su libertad, le proporcionaba a cambio una seguridad afectiva; al irse deteriorando su cohesión interna, el hombre tuvo que buscar remedio a sus necesidades afectivas en un mundo abierto, inestable e inseguro. La patria, aunque limitaba su horizonte cultural, le proporcionaba la seguridad psicológica de pertenencia a un grupo homogéneo y reforzaba sus señas de identidad al confrontarlas con el “otro”, con el extranjero. La religión no sólo le aseguraba la vida eterna sino que también lo exoneraba de la pesada carga que supone el tener que hacerse responsable de sus propios actos; no existía ya nada en el exterior que le ayudase a distinguir entre el bien y el mal, sólo su propia conciencia. En definitiva: la personalidad, que antes le venía dada, ahora tenía que ser construida por el propio individuo.

Los escritores románticos se encontraron de repente en el vórtice del huracán que fue la Revolución francesa. Sorprendidos, y algunos angustiados, por la llegada efectiva de la Modernidad, tomaron una de estas dos posturas: o bien exaltaron los nuevos valores y echaron la culpa de la imposibilidad de realización personal a la pervivencia de las estructuras sociales represivas de la premodernidad política, o bien se horrorizaron ante lo nuevo y se lamentaron del peligro que corrían los valores religiosos, familiares y patrióticos del mundo antiguo que se desmoronaba.

Si tuviéramos, pues, que basarnos en criterios de naturaleza ideológico-política para intentar una caracterización del romanticismo, no tendríamos más remedio que llegar a la conclusión de que existieron en realidad dos movimientos culturales distintos, es decir, dos romanticismos, uno conservador y otro liberal.

Tampoco podemos buscar los factores que pudieran otorgarle cohesión y unidad a ese movimiento cultural en las formas lingüísticas o en las actitudes personales. Si alguien se empeña en buscar semejanzas entre un autor y otro, siempre podrá encontrarlas, aunque pertenezcan a épocas tan distantes como las de San Juan de la Cruz y Machado, por ejemplo. Características comunes existen, sin duda, entre la lengua poética de Góngora y la de Quevedo, pero también diferencias tan evidentes que los llevaron incluso al enfrentamiento personal; los dos son autores barrocos pero no por los usos lingüísticos. Entre la lengua poética de Espronceda, sonora, brillante, exaltada, y la de Bécquer, callada, apagada, contenida, son más esenciales las diferencias que las semejanzas. Los dos son autores románticos pero no fundamentalmente por la lengua.

“El eslabón unificador –propone Gies para el romanticismo– podría ser el análisis del lugar del individuo en el cosmos” (1989:15). En el cosmos, dice, no en el mundo político concreto que

le rodea. Lo que nos lleva a la consideración de que quizá tengan naturaleza filosófica los factores que pudieron otorgar unidad a ese movimiento: una visión peculiar, propia, de la realidad.

Ortega en *El tema de nuestro tiempo* expuso la opinión de que los cambios en el pensamiento, en la filosofía, prefiguran el tiempo nuevo que aparecerá, aunque eso sólo se vea a posteriori:

[...] para que una modificación de los senos históricos llegue a la masa tiene que haber influido en la minoría selecta. Pero los miembros de ésta son de dos clases: hombres de acción y hombres de contemplación. No es dudoso que las nuevas tendencias, todavía germinantes y débiles, serán percibidas primero por los temperamentos contemplativos que por los activos. La urgencia del momento impide al hombre de acción sentir las vagas brisas iniciales que, por el pronto, no pueden henchir su práctico velamen.

En el puro pensamiento es, por consiguiente, donde imprime su primera huella sutilísima el tiempo emergente (1988:68).

Si es verdad lo que Ortega nos dice, deberíamos inmediatamente preguntarnos quiénes fueron los hombres contemplativos del romanticismo, los hombres de “puro pensamiento” que con sus ideas prefiguraron el tiempo nuevo que se estaba gestando. Y la respuesta no puede ser otra que la siguiente: los filósofos idealistas alemanes, sobre todo Fichte, Schelling y Hegel. Entre ellos y los artistas románticos existió una relación, personal e intelectual, muy estrecha, que es bien conocida. Las ideas precursoras del romanticismo de Herder influyeron sobremedida en la formación del joven Goethe, que, a su vez, ayudó a Fichte y a Schelling a conseguir sendas cátedras en la universidad de Jena. Schelling, cuando estudiaba en Tubinga, trabó amistad con Hölderlin y con Hegel; en Jena, perteneció al grupo romántico del que formaban parte también Novalis, los hermanos Schlegel y Fichte. Durante su estancia de estudiante en Stuttgart, Hölderlin conoció y trató a Johann Schiller. En Bristol, en 1795, Coleridge puso en antecedentes a Wordsworth de la filosofía que se estaba elaborando en esos momentos en Alemania, país en el que había residido durante un tiempo. De estudiante en Oxford, en 1810, Percy B. Shelley se interesó también por esa filosofía y la estudió con detenimiento. Byron convivió con Shelley en Ginebra en 1817. Heine frecuentaba en Berlín las tertulias de los intelectuales del momento. Y así, se podrían ir encadenando datos biográficos significativos, reveladores todos ellos de que entre los escritores románticos y los filósofos idealistas existieron, desde un principio, unas relaciones muy directas que no pueden ser olvidadas. Y sin embargo, a pesar de todo, se ha llegado a decir, incluso, que entre romanticismo e idealismo no existe prácticamente ningún nexo en común², una postura extrema que no compartía desde luego José María Valverde, para quien “son dos caras de una misma moneda: por un lado, la literatura de entonces, incluso como estilo, tiene su sentido básico en el mundo de conceptos y sentimientos

2. “Este breve periodo de alta tensión metafísica [el del idealismo] brota con el esplendor y la fugacidad de una llamarada –esta condición impetuosa es lo único, quizá, que pueda legitimar la denominación de “romántica” con que se suele conocer tal filosofía–” (Rodríguez Huéscar, 1980:12-13).

de esa filosofía; por otro lado, esa filosofía resulta incomprensible, es decir, ilegible, si no se acepta en cuanto que está escrita en el lenguaje de entonces, casi como una vasta ‘licencia poética’³ (1985:61).

Es precisamente ahí, en la filosofía idealista alemana, en su visión de la realidad, en donde debemos buscar, pues, ese factor común que dio unidad a todos los romanticismos: el liberal y el absolutista, el progresista y el conservador, el exaltado y el contenido, el brumoso y el exótico, el popular y el aristocrático, el quejumbroso y el resignado, el del norte y el del sur, el de cada uno de los diferentes países. Por ello, si queremos averiguar qué relación real existió entre la poesía de Machado y el romanticismo, es absolutamente necesario tener en cuenta previamente los contenidos básicos del idealismo filosófico, y resaltar los puntos de coincidencia de los sistemas elaborados por los tres autores principales.

Fichte fue el primero de los tres, en un orden cronológico, que formuló una teoría globalizadora y coherente. Para ello, partió de las *Críticas* de Kant, con el que mantuvo una relación amistosa cuando ya el genial pensador de Königsberg estaba viviendo sus últimos años. En la *Crítica de la razón pura* el centro era la experiencia, no el yo ni el no-yo, no el sujeto ni el objeto; el yo, la unidad de la apercepción, se pone en el momento de la experiencia –yo no es lo no-yo–, y es puramente formal, vacío de cualquier contenido; los contenidos de la experiencia, el objeto, no es creado por el yo sino que éste sólo pone los medios necesarios para que la experiencia se produzca. Para Fichte, ese yo kantiano no es libre, porque está limitado por el no-yo. Pero sí es completamente libre el yo de la *Crítica de la razón práctica*. El objeto de la moral, la decisión de actuar de una manera u otra, sí es una pura creación del yo, no está limitado por las formas a priori de la sensibilidad. Y de ese yo práctico es de donde parte su filosofía.

El Yo Absoluto que colocó en la cúspide de su sistema no es ninguna decisión concreta, sino un puro “Yo decido”, un abstracto “decidir decidir”, que es, al mismo tiempo, un “Yo pienso” en el que está contenido todo el saber, todo el sentido de la naturaleza y la historia, porque todo saber es humano y el saber humano una concatenación infinita en la que una idea lleva a otra de modo inexorable. Ese Yo Absoluto, que no es ningún yo empírico, ningún hombre particular, sino el Yo de todos los hombres, la Razón humana, es el ser, y como tal ser sólo “es”, sólo se manifiesta, en sus entes, en este caso en todos los yos empíricos. Y sólo se conoce a sí mismo a partir de las decisiones concretas de los yo particulares. Y esas decisiones sólo se pueden dar sobre lo no-yo, sobre la naturaleza o mundo, que es puesto por el yo –es decir: su ser, su verdad, está en el sujeto humano– para su realización personal. El reino del no-yo es el reino de la necesidad y de la inconsciencia; el reino del Yo es, por una parte, de la naturaleza del no-yo –el hombre empírico en cuanto cuerpo, con sus pasiones y sus inclinaciones materiales–, y, por otra parte, actividad racional libre y consciente. El no-yo es necesario para que se produzca la actividad del yo; si no, sería imposible que éste se captase a sí mismo, pues sólo se capta en la actividad. Y en esa actividad absolutamente libre el yo se conoce y conoce que él mismo es sólo un ente del Ser, del Yo Absoluto. En la confrontación con el no-yo tiende a la perfección espiritual, una perfección que nunca alcanzará porque, de modo inevitable, detrás de un obstáculo se ha de encontrar con otro. En la vida, pues, es responsabilidad del hombre no

3. Aunque la obra la escribieran Martín de Riquer y Valverde, el responsable del tomo IV fue Valverde.

dejarse llevar por la ciega materialidad y elevarse al Yo Absoluto, aunque no tenga posibilidades de llegar a alcanzarlo. El yo empírico del filósofo, mediante la intuición intelectual, “conoce” la actividad originaria que actúa en él y puede encaminar su acción moral hacia la consecución de la victoria final del Yo, que es el mundo moral perfecto⁴.

La naturaleza fue, por lo tanto, en el sistema de Fichte, sólo el medio en el que el yo desarrolla su libertad. Pero esa naturaleza no encerraba en sí ningún fin determinado, era sólo materia maleable para la actividad del yo. Para Schelling, en cambio, la naturaleza será el ser, sujeto y objeto al mismo tiempo. Cuando el científico realiza un experimento, hace una pregunta a la naturaleza cuya respuesta está ya de modo previo en la mente del investigador; y ello demuestra que el espíritu que da forma a la naturaleza, el que le da su ser, es el mismo espíritu humano, que es naturaleza también, necesidad, además de racionalidad, es decir, libertad. En la naturaleza hay una progresión desde las formas inorgánicas a las orgánicas hasta llegar a la conciencia, al hombre. Pero existen en él dos tipos de conciencia: la percepción espontánea, natural, y la conciencia reflexiva conceptual. La conciencia reflexiva, aunque sepa que existe un orden que gobierna el proceso natural, un sentido oculto, no puede llegar a comprenderlo, porque el concepto pertenece al ámbito de lo limitado y ese sentido universal es lo infinito; y la conciencia natural, por otra parte, no puede llegar al conocimiento de que el ser de las cosas, que ella cree exteriores e independientes, es racional, que está en la mente humana. Sólo la intuición artística, es capaz de captar, no de fijar, el sentido profundo de la naturaleza, incognoscible para la conciencia conceptual, y, a la vez, captar que ese sentido es razón. En el artista, pues, se aúnan la libertad de decisión del yo y el conocimiento intuitivo, genial, de la fuerza inconsciente de la naturaleza. Por eso, el significado de la obra de arte, como el de los mitos, es un significado siempre abierto, interpretable de una forma u otra en cada época. Y por eso el artista es el único ser capaz de acercarse a la verdad, al ser⁵.

Hegel quiso en su sistema filosófico exponer el desenvolvimiento de la conciencia humana desde su forma natural espontánea de la percepción hasta la conciencia filosófica, que descubre la lógica interna que gobierna ese desenvolvimiento, ese proceso. Cada figura o etapa nueva de la conciencia supera dialécticamente la figura anterior, poniendo al descubierto lo engañoso de su ser aparente, asimilándolo y comprendiendo la lógica a partir de la cual se ha llegado a ese descubrimiento; para pasar a ser esa nueva figura lograda el objeto a superar por la siguiente. El Absoluto de Schelling, incognoscible para la conciencia conceptual humana, la Verdad, tiene en Hegel un sentido, un orden, al que la conciencia filosófica puede acceder, pero a partir del esfuerzo conceptual, no a partir de chispazos de genialidad artística, como quería Schelling. El desenvolvimiento de la Verdad en la naturaleza, la historia y la cultura sigue, pues, un orden interno racional, que es el mismo de la conciencia humana: el orden dialéctico. Cada figura o etapa de la Historia fue superada por la siguiente de manera dialéctica, hasta llegar a la etapa cristiano-romántica, la del propio Hegel, etapa que es ya consciente de ese orden general que sigue la Verdad, el Espíritu Absoluto, y de que ese proceso

4. Véanse Martínez Marzoa (1984:249-256); Colomer (1995: 37-90), Marías (1981:297-302).

5. Véanse Martínez Marzoa (1984:257-265), Colomer (1995: 91-130); Marías (1981:303-306).

es infinito. El hombre individual, si está en la Verdad, puede ayudar al desenvolvimiento de la Historia, y si está en la mentira, puede retrasarlo, pero de cualquier modo los designios históricos se cumplirán de modo inexorable⁶.

Hay, pues, para el Idealismo filosófico en general, algo divino, que puede recibir diferentes nombres (Razón, Espíritu, Ser, Verdad, Sustancia, Realidad, Ciencia, Alma) pero que, en definitiva, posee una esencia racional. Todo lo real tiene esa esencia. De ella forma parte el hombre individual concreto, que tiene dentro de sí el alma divina. La conciencia del hombre —del filósofo o del artista— es capaz de acceder a esa realidad porque la tiene en su interior, forma parte de ella; cada una de las conciencias individuales es una chispa de luz que des-cubre la verdad. Pero tiene que emprender una lucha feroz contra lo que la oscurece o se opone a ella⁷. Porque la verdad no es algo ya constituido de antemano y exterior, que el individuo intenta alcanzar, sino algo interior que se va haciendo, en un proceso de perfección interminable; un proceso, no un resultado. No tiene la forma de una máquina cerrada, perfecta y estática, sino de un organismo dinámico abierto al futuro. Inmerso en el interior de la Verdad, el hombre es libre, aunque su libertad sólo consista en tener conciencia de Ella y ayudar a que se cumplan sus designios.

Lo importante en el romanticismo, es decir, en la vertiente artística del idealismo, es que esos ideales de perfección existan, no que para alcanzarlos se siga un camino político u otro, conservador o liberal; que a esos ideales se opongan unos obstáculos, no que éstos se concreten en los valores burgueses derivados de la Modernidad o en los antiguos valores nobiliarios del antiguo régimen; que la perfección absoluta resida en un paraíso que se busca, no que ese paraíso esté situado en el principio del devenir del espíritu y haya un anhelo de retorno nostálgico a él —como en general ocurre en el romanticismo conservador—, o esté situado en el final del camino, donde se alcanzarán todos los ideales que se persiguen, como pretende el romanticismo liberal; lo que importa es que el espíritu humano pueda concertar con el Espíritu Absoluto, no que ese concierto lo establezca el espíritu del ser humano individual o el espíritu del pueblo, como creía Fichte en la última etapa de su filosofía; que el devenir del Universo siga un orden concreto, no que ese orden esté situado en la naturaleza o sólo en la razón humana. Todas las características formales que podemos encontrar en las obras literarias románticas, como el subjetivismo, la desazón, la rebeldía, la no sujeción a modelos, la libertad métrica o la mezcla de estilos y géneros, han que explicarse desde la visión de la realidad que el mundo romántico compartía; son todas ellas una consecuencia, no un punto de partida.

Sin embargo, cuando intentamos establecer una caracterización unitaria del romanticismo nos encontramos siempre con el mismo problema: una supuesta e inevitable pugna, dentro de su seno, entre la razón y los sentimientos. Según la común opinión, los románticos despreciaron la razón para dar libre cauce a sus sentimientos. Pero se trata de una afirmación que no

6. Véanse Martínez Marzoa (1984:189-206), Colomer (1995:131-426), Marías (1981:307-319).

7. Agustín Durán fue uno de los pocos críticos españoles de la época romántica que advirtieron con nitidez lo que estaba ocurriendo en el romanticismo europeo. Suyas son las siguientes palabras, pronunciadas en 1828: “El verdadero entusiasmo procede del éxtasis y arrobamiento del alma, que, desprendiéndose de las trabas del mundo real o prosaico, se eleva a las ideales regiones de la belleza poética, arrebatando, por decirlo así, del celestial modelo un rayo de luz divina, que no se presta a los cálculos exactos de la humana razón. *Est Deus in nobis*: he aquí la divisa de todos los talentos privilegiados” (1971: 55).

posee fundamento real alguno⁸. No puede admitirse, de ningún modo, que los románticos despreciaran la razón. En todo caso, rechazarían aquella a la que puso Kant sus límites en la *Crítica de la razón pura*, la especulativa, lógica o matemática, pero no la razón creadora humana, el pensar imaginativo⁹, al que Kant reputó de falta de certeza. Basta con echar una simple ojeada a cualquier antología de poetas románticos alemanes, ingleses, franceses o españoles para darnos cuenta de la actitud absolutamente reverencial que hacia ella se muestra, se la nombre de un modo u otro.

Esas relaciones, supuestamente conflictivas, entre razón y sentimiento, las situó en sus justos términos Machado en el discurso que preparaba para su ingreso en la Academia, un escrito del año 1930:

Los sentimientos cambian a través de la historia, y aun durante la vida individual del hombre. En cuanto resonancias cordiales de los valores en boga, los sentimientos varían cuando estos valores se desdoran, enmohecen o son sustituidos por otros [...]

El individualismo romántico no excluía la universalidad, antes por el contrario aspiraba siempre a ella. Se pensaba que lo más individual es lo más universal y que en el corazón de cada hombre cantaba la humanidad entera. Sí, el individualismo romántico es idealista y cordial, desmesura la razón pero cree en ella, exalta el sentimiento hasta agotarlo al pretender darle el radio infinito de las ideas (1989:1784-5).

En efecto, los sentimientos desafortunados del alma romántica, que en una primera visión resaltan por encima de cualquier otro rasgo de su carácter, son también una consecuencia de su filosofía, de su visión del mundo. La razón romántica creó unos ideales tan elevados, impuso unos “valores” tan inalcanzables, que provocó con ellos unas “resonancias cordiales” desmesuradas.

En nuestra tesis de 2004 quisimos mostrar que fueron las ideas procedentes de los filósofos vitalistas, sobre todo las de Schopenhauer, Bergson y Nietzsche, las que proporcionaron la visión del mundo que Machado compartió con los demás escritores españoles de principios de siglo. Para cualquiera que se acerque a las obras de los autores que se suelen incluir dentro de la llamada Generación del 98 o del llamado Modernismo,

8. En el fragmento añadido en 1841 a *El Diabolo mundo* de Espronceda, titulado “El ángel y el poeta”, el primero, para definir al segundo le señala como características esenciales el pensamiento y el sentimiento, las dos unidas, no una en detrimento de la otra: “¡Tú, más alto, poeta, que los reyes, / tú, cuyas santas leyes / son las de tu conciencia y sentimiento; / que a penetrar el pensamiento arcano / osas alzar tu noble pensamiento, / del mismo Dios, en tu delirio insano!” (1989: 382).

9. Tan ligado estaba el concepto de “imaginación”, clave en la estética romántica, a la racionalidad humana que un escritor romántico como José María Blanco White consideraba que la idea racional de tiempo divisible hasta el infinito y la idea de un yo, un existir, separado del tiempo y del espacio son en realidad un producto de la “imaginación” humana: “lo que llamamos *tiempo*, ese ente misterioso del cual nadie se puede formar idea clara y distinta, aunque todos lo perciben no menos que su propia existencia, no es más que una creación de la mente humana que lo concibe en la serie de sus propias percepciones. La suposición en que se fundan ambos cuentos de que la mente humana es capaz de impresiones independientes del mundo físico, y de una existencia en que ni el *tiempo* ni el *espacio* [el subrayado es de Blanco] tienen parte ni influjo, es una de las ideas, aunque vagas, grandiosas, que flotan en la imaginación, como si fuesen baruntos del mundo que nos espera”. La cita, que formaba parte de un comentario sobre cuentos de Don Juan Manuel publicado en el *New Monthly Magazine* en 1824, la hemos tomado nosotros de Lloréns (1989: 39-40).

desde principios del siglo XX hasta 1915 aproximadamente, hallará sobre todo irracionalismo, nihilismo gnoseológico, activismo, anticientificismo, individualismo, aristocratismo, amoralismo y anticatolicismo, los ingredientes principales de esas filosofías llamadas por el propio Machado “filosofías de la vida”, más marcados unos u otros dependiendo de a cuál de los tres filósofos citados se le esté dando más importancia en un determinado momento.

Si eso es verdad, resulta imposible establecer ninguna coincidencia fundamental entre ese periodo de nuestra literatura y el romanticismo. Romanticismo y vitalismo se encuentran separados por un foso profundo e insalvable. En el romanticismo el ser es la razón humana, la única realidad, y el cuerpo, la materia, sólo un obstáculo en su camino, o, todo lo más, un auxiliar para sus fines; en el vitalismo, en cambio, el ser es el ciego impulso de la vida, y la razón humana, que falsea la realidad, sólo un estorbo en el ansia del hombre por alcanzar la verdad, o, en el mejor de los casos, una ayuda de muy poco valor. Para el romanticismo existe un orden en el devenir del Universo, que es un orden racional; en el vitalismo, el devenir de la vida está regido o bien por el puro azar (Nietzsche) o bien por la libertad (Bergson). La intuición romántica o es puramente intelectual (Fichte) o está situada en los límites de la razón (Schelling); la vitalista es una intuición instintiva, sensorial, animal; es únicamente a partir del propio cuerpo como puede el hombre tener acceso al ser.

Para alcanzar una visión lo suficientemente clara de la valoración negativa que el romanticismo mereció de nuestros escritores de principios del siglo XX, nos pueden bastar algunos datos, escogidos entre cientos posibles. Una frase utilizada por Unamuno en *Del sentimiento trágico de la vida*, “lo real, lo realmente real es irracional” (1980:29), contradice los fundamentos del pensamiento hegeliano. La obra de Pío Baroja *El Mayorazgo de Labraz* es una parodia irónica e hiriente de una de las novelas románticas más emblemáticas, *Cumbres borrascosas*, de Emily Brontë. En *Zalacaín el aventurero*, del mismo Baroja, uno de los personajes recibe el siguiente comentario por parte del autor: “Doña Pepita, la madre de Rosita, era una señora romántica con unas ideas absurdas” (1975:131). Al final de *Tinieblas en las cumbres*, de Ramón Pérez de Ayala, dos de sus personajes, Alberto y Yiddy, mantienen una conversación en la que se contraponen de forma teórica las dos formas de ver la realidad, la romántica y la vitalista, en beneficio, por supuesto, de la segunda (1971:243).

Y, sin embargo, con una frecuencia que sorprende, se viene asegurando desde hace tiempo que existen rasgos románticos determinantes en las corrientes literarias de principios de siglo, a las que incluso, a veces, se las ha llegado a denominar “neorrománticas”¹⁰. Son opiniones basadas casi siempre en cuestiones como el antimaterialismo, la búsqueda de ideales o la rebeldía ante la sociedad de alrededor, cuestiones que fácilmente pueden rastrearse en cualquier literatura de cualquier tiempo o cultura.

A Machado, como es lógico, también se le ha querido relacionar con el romanticismo. Y, de todos sus críticos, quizá haya sido Ángel González (el gran poeta y gran crítico que

10. Véanse por ejemplo: Cerezo (1975: 25), Litvak (1990: 15-16), Cardwell (1989: 16). Jiménez y Morales (2002: 62).

por desgracia nos dejó hace muy poco tiempo) el que más ha pujado en la defensa de esa tesis. En un artículo del año 1975, que llevaba por título “Antonio Machado y la tradición romántica”, yendo mucho más allá de la constatación de una pura coincidencia de detalles, afirma que “Machado es desde el principio un romántico que duda, un romántico pesimista”; aunque poco después matiza lo dicho, ya que defender que “Machado es un poeta romántico, y nada más que eso parece excesivo” (1989:50). En todo caso, cree que podría considerársele un romántico anacrónico:

Las creencias que él sustentaba habían configurado como románticos a los hombres de la primera mitad del siglo XIX, pero no podían producir el mismo efecto sobre quien, en el siglo XX, había definido a la poesía como el “diálogo de un hombre con su tiempo”. Para ser la verdad romántica, a la obra de Machado le ha faltado eso: el tiempo propicio. (1989:52)

Para su análisis, Ángel González parte de un supuesto con el que estamos de acuerdo y que no debería eludirse en ningún estudio de historia literaria: a un movimiento literario determinado no le dan coherencia, unidad y cohesión factores tan secundarios como las actitudes personales de los escritores o los procedimientos estilísticos que utilizan:

[...] al hablar de romanticismo y de simbolismo, quiero aludir a movimientos literarios concretos, tal como se definieron en un periodo histórico determinado, y no a vagas disposiciones anímicas (las implícitas en la dicotomía dionisiaco-apolínea formulada por Nietzsche) o a modos expresivos (la comunicación mediante símbolos) compartidos por artistas de todos los tiempos. (1989:39)

Lo que nos extraña es que González no busque esos elementos de cohesión en las ideas, en el pensamiento, como sin duda lo hubiera hecho Ortega, sino en definiciones culturalistas tomadas de una prestigiosa enciclopedia, la *Princeton Encyclopedie of Poetry & Poetics*. En su ensayo no aparece ninguna referencia al idealismo filosófico.

El punto de partida de su tesis lo constituyen estas palabras de Machado que aparecen en una “Biografía” de 1913: “Recibí alguna influencia de los simbolistas franceses, pero ya hace tiempo que reacciono contra ella” (1989:1524).

De ellas deduce González que, en 1913, hacía ya tiempo que Machado se había desligado del simbolismo. Pero Machado no dice “reaccioné contra ella” sino “reacciono”. Si una persona, en un momento determinado, está todavía reaccionando contra algo que lleva dentro –una enfermedad, pongamos por caso– es porque todavía ese algo subsiste. Y en 1913 Machado ya había dado a la imprenta tres de sus libros, nada menos que *Soledades* (1903), *Soledades. Galerías. Otros poemas* (1907) y *Campos de Castilla* (1912).

Dejemos por ahora *Campos de Castilla* y centrémonos en los otros dos libros. Vamos

a hacer lo que González quiere que hagamos, es decir: “tomar en cuenta lo que los autores dicen de sí mismos” (1989:40). En el “Prólogo” a la segunda edición de *Soledades. Galerías. Otros poemas*, escrito en Toledo el día 12 de abril de 1919, dice Machado, entre otras cosas, que *Soledades* y *SGOP* son en realidad el mismo libro y que –debemos suponer–, parten ambos de los mismos presupuestos estéticos:

El libro que hoy reedita la *Colección Universal* se publicó en 1907, y era no más que una segunda edición, con adiciones poco especiales, del libro *Soledades*, dado a la estampa en 1903, y que contenía rimas escritas y aun publicadas muchas de ellas en años anteriores (1989:1603).

Y a qué presupuestos estéticos obedecían ambos libros lo especifica Machado inmediatamente en el mismo escrito:

Ninguna alma sincera podía entonces aspirar al clasicismo, si por clasicismo ha de entenderse algo más que el diletantismo helenista de los parnasianos. Nuevos epígonos de Protágoras (nietzschianos, pragmatistas, humanistas, bergsonianos) militaban contra toda labor constructora, coherente, lógica (1989:1603).

Sobre todo Nietzsche y Bergson. No se puede expresar de una forma más directa y clara cuáles fueron las influencias ideológicas que sufrieron sus dos primeros libros. Y si en 1913 todavía estaba Machado reaccionando contra el simbolismo, queda claro, por una parte, que era el simbolismo la corriente poética en la que esos libros estaban inmersos, y, por otra, que detrás del simbolismo, se encontraban –como bien sabemos– las ideas de Nietzsche y de Bergson.

Las razones que aporta Á. González para mostrar que Machado, desde muy pronto, prácticamente desde un principio, luchó contra el simbolismo desde posiciones románticas, no nos convencen lo suficiente. En la práctica se reducen a dos: Machado sintió siempre animadversión hacia la poesía de Mallarmé y Valéry, y Machado no eliminó de sus poemas el mundo exterior, como hicieron los simbolistas y no hicieron los románticos.

El primero de sus argumentos parte de un dato que nos puede llevar a la confusión. Es verdad que Machado, en diferentes lugares de su prosa crítica, se refiere a la poesía de Mallarmé y Valéry con ánimo recriminatorio, porque la considera una poesía basada en conceptos y no en intuiciones y porque sus imágenes, deslumbrantes, no persiguen el des-cubrimiento de una verdad vital inapresable con la lengua utilitaria, sino provocar la admiración del lector: puros juegos mentales. Pero esa opinión no implica, como cree Á. González, un rechazo de la poesía simbolista por parte de Machado. Todo lo contrario. Para Á. González, con Mallarmé y Valéry culmina su andadura histórica el movimiento simbolista, ellos constituyen, en su opinión, la cima de ese movimiento; para Machado,

en cambio, se trata de dos poetas alejados del simbolismo. En 1929, en una carta dirigida a Ernesto Giménez Caballero en respuesta a la cuestión “¿Cómo veo la nueva juventud española?”, que se publicaría el año 1931 en la *Gaceta literaria*, analizando la labor de los nuevos poetas españoles, establece una separación tajante entre Valéry y los simbolistas:

Ni un Pedro Salinas, ni un Jorge Guillén cuyos recientes libros admirables saludo, han de aspirar a ser populares, sino leídos en la intimidad [...] Sin embargo, esos mismos poetas, que no son, como los simbolistas, hondos y turbios, sino a la manera de su maestro Valéry, claros y difíciles, tienden también a saltarse a la torera –acaso Guillén más que Salinas– aquella zona central de nuestra psique donde fue siempre engendrada la lírica (1898:1763-4).

Y las características que a continuación menciona de la poesía de Valéry, imitadas en su opinión por los poetas españoles de la nueva hornada, son prácticamente las mismas que había reprochado poco antes a Mallarmé:

Son más ricos de conceptos que de intuiciones, y con sus imágenes no aspiran a sugerir lo inefable, sino a expresar términos de procesos lógicos más o menos complicados [...] A mi juicio, los poetas jóvenes, entre los cuales hay muchos portentosamente dotados –Guillén, Salinas, Lorca, Diego, Alonso, Chabás, Alberti, Garfias– están más o menos contaminados del barroco francés –cartesianismo rezagado–, que representa el susodicho Valéry. De este poeta no han de aprender mucho. Cuanto hay de esencial en su lírica es una metafísica tan vieja como Parménides de Elea, y todo lo demás pura algarabía (1989:1764-5).

Mallarmé, Valéry y los poetas jóvenes comparten unas características (conceptos y no intuiciones, imágenes superfluas, amor a los enigmas por los enigmas mismos) que separan su poesía radicalmente de la simbolista. Cuando Machado habla de simbolismo está pensando en Moréas, Rodenbach, Verhaeren, Samain, etcétera, es decir, los poetas llamados comúnmente simbolistas menores, no en Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Mallarmé y Valéry. El que marque las distancias entre su propia poesía y la de Mallarmé y Valéry es un dato que debería servirnos para defender la adscripción de toda o una parte de su obra al simbolismo, no, como quiere Á. González, para separarla de ese movimiento.

El segundo de sus argumentos encierra una complejidad mayor. La discusión sobre qué realidad refleja el artista y, más aún, sobre si esa realidad es exterior o interior, es una discusión muy vieja. Según Á. González, Machado no es un poeta simbolista sino romántico porque el simbolismo anula el objeto exterior, y el romanticismo no lo hace: “[...] el individualismo romántico no llega a la disolución del mundo exterior, tarea que va a quedar a cargo de sus sucesores, los poetas simbolistas” (1989:47).

Machado, según Á. González, pronto abandonó su inicial intimismo hermético para dar realidad al objeto exterior. En *Campos de Castilla* el proceso de conversión se ha cumplido ya:

El objeto, el mundo exterior, cobra una renovada importancia. El poeta rompe el ensimismamiento para contemplar sentimentalmente la realidad, y esa contemplación se configura como el argumento primero del libro. El “yo” se muestra aún más consciente de sus límites: lo exterior se le impone (1989:47)

Y es preciso admitir que existe una diferencia muy marcada entre los poemas más antiguos de *Soledades* y los que están más cercanos a 1907, año de *SGOP*; todo lector de Machado la ha advertido sin necesidad de muchos análisis. Comparemos, por ejemplo, el poema XXXII¹¹, que apareció por vez primera en las *Soledades* de 1903, y el XC, que vio la luz en la *Revista Latina* el año 1907:

XXXII

Las ascuas de un crepúsculo morado
detrás del negro cipresal humean...
En la glorieta en sombra está la fuente
con su alado y desnudo Amor de piedra,
que sueña mudo. En la marmórea taza
reposa el agua muerta.

XC

Los árboles conservan
verdes aún las copas,
pero del verde mustio
de las marchitas frondas.
El agua de la fuente,
sobre la piedra tosca
y de verdín cubierta,
resbala silenciosa.
Arrastra el viento algunas
amarillentas hojas.
¡El viento de la tarde
sobre la tierra en sombra!

El parque, la glorieta, la fuente, el mármol, todos los objetos que conforman el paisaje del poema XXXII pertenecen a la tradición simbolista. No aluden, en efecto, como dice Á. González, a ningún referente real externo; se trata más bien de un paisaje interior, surgido de la introspección realizada por el poeta en el interior de las galerías de su alma. Esos objetos que aparecen en el “sueño” simbolista, aunque participen de nuestra realidad más cotidiana, se encuentran insertos en un código significativo, y es en él donde adquieren sus valores propios. Profundizando en su interior, el poeta entra en comunicación con su alma y con el alma del mundo, manifiesta en esos elementos del paisaje y no en otros. Y a pesar de que cada uno de los poetas, individualmente, introdujera algunos elementos nuevos, personales, estaba claro que se iba a producir muy pronto una saturación, una repetición manierista en la poesía española.

Atento a ese peligro, Machado, en una reseña que escribió para el libro *Arias tristes* de Juan Ramón Jiménez el 14 de marzo de 1904 aboga ya por un cambio de dirección en el simbolismo, para abandonar el ensimismamiento excesivo y abrirse a la vida exterior:

11. Como es ya tradición en la crítica literaria machadiana, citamos sus poemas con el número romano que los identifica en todas las ediciones de sus poesías completas.

[...] yo no puedo aceptar que el poeta sea un hombre estéril que huya de la vida para forjarse quiméricamente una vida mejor en que gozar de la contemplación de sí mismo. Y he añadido: ¿no seríamos capaces de soñar con los ojos abiertos en la vida activa, en la vida militante? Acaso, entonces, echáramos de menos en nuestros sueños muchas imágenes, y tal vez entonces comprenderíamos que éstas eran los fantasmas de nuestro egoísmo, quizá de nuestros remordimientos 1989:1470).

A partir de este momento, salvo algún poema antiguo que Machado pudiera haber guardado para incluirlo en su libro de 1907, de los escritos entre 1904 y 1907 han desaparecido por completo la forma típica de presentar los objetos del paisaje simbolista anterior (“Era una tarde clara y amplia como el hastío”–XVII), las fórmulas lingüísticas estereotipadas (“en las tardes lentas / del lento verano” –VIII) y el vocabulario religioso (veste, atrio, bordón, salmo, etcétera), todos esos elementos peculiares que habían configurado la atmósfera intimista que vemos en los libros de poesía españoles de principios de siglo.

En el poema CX aparecen también la fuente, los árboles, la sombra, la piedra; pero no son ya la fuente y el parque de Verlaine. Ahora da la sensación de que no se trata de un paisaje de escuela poética, sino de un paisaje exterior, real.

El referente concreto real aparece en los últimos poemas de *SGOP* y sobre todo en *Campos de Castilla*:

Es la tierra de Soria árida y fría.
Por las colinas y las sierras calvas,
verdes pradillos, cerros cenicientos,
la primavera pasa
dejando entre las hierbas olorosas
sus diminutas margaritas blancas.
La tierra no revive, el campo sueña. [...] (CXIII-I)

El propósito anunciado en 1904 a Juan R. Jiménez de “soñar con los ojos abiertos” se ha cumplido. Pero lo verdaderamente importante para nosotros es que el “sueño” sigue, lo que quiere decir que estamos todavía ante la misma cosmovisión: la simbolista; soñar con los ojos abiertos y soñar con los ojos cerrados sólo son dos formas de soñar. En los poemas de *Campos de Castilla* encontramos también los componentes básicos del simbolismo, que no son el vocabulario religioso, los clichés lingüísticos o los objetos verlainianos del paisaje, sino el alma interna de las cosas:

¡Oh, tierras de Alvargonzález,
en el corazón de España,
tierras pobres, tierras tristes,
tan tristes que tienen alma! (CXIV)

La comunicación del alma del poeta con el alma del mundo:

¡Oh, sí, conmigo vais, campos de Soria,
tardes tranquilas, montes de violeta,
alamedas del río, verde sueño
del suelo gris y de la parda tierra,
agria melancolía
de la ciudad decrépita,
me habéis llegado al alma,
¿o acaso estabais en el fondo de ella? (CXIII-IX)

La participación del hombre y de las cosas del mismo ser, del mismo “sueño”:

[...] La vega ha verdecido
al sol de abril, la vega
tiene la verde llama,
la vida que no pesa;
y piensa el alma en una mariposa,
atlas del mundo, y sueña. [...] (CXXIV)

[...] álamos del amor cerca del agua
que corre y pasa y sueña,
álamos de las márgenes del Duero,
conmigo vais, mi corazón os lleva! (CXIII-VIII)

Y el valor simbólico de las palabras usuales:

[...] buscad vuestros amores, doncellitas,
donde brota la fuente de piedra.
En donde el agua ríe y sueña y pasa,
allí el romance del amor se cuenta. (CXII)

Los consejos de Machado debieron de hacer meditar a Juan R. Jiménez, porque en *Pastorales*, escrito entre 1904 y 1905, libro que siguió a *Arias tristes* y *Jardines lejanos*, aparece también en la obra del poeta moguereno un paisaje exterior concreto:

Fuera está el viento y el sol
y el cielo de España... ; [...] (1967:607)

Y, como en Machado, en Juan R. Jiménez el “sueño” también sigue:

Los bueyes andan soñando
con las dolientes riberas [...] (1967:561)

Fue ese cambio de actitud dentro del mismo simbolismo el que hizo pensar a Á. González que Machado había abandonado pronto los presupuestos ideológicos y estéticos de ese movimiento para adoptar los románticos. Pero, en realidad no podemos aceptar siquiera la razón de base que sostiene su argumentación, según la cual “el individualismo romántico no llega a la disolución del mundo exterior” (1989:48) y el individualismo simbolista sí lo hace. En el idealismo romántico es el sujeto el que “pone” el objeto; lo que no quiere decir, por supuesto, que sea mi yo empírico el que haya creado la silla que tengo enfrente de mí como objeto concreto; el lenguaje filosófico nunca habla en esos términos; el hombre no puede tener nunca certeza absoluta de lo que hay fuera de él, si algo hay; es preciso siempre partir del objeto, de lo que “aparece” en sus sentidos y su mente. Que el sujeto romántico ponga el objeto quiere decir que el ser, el sentido, la verdad, del objeto no está en él mismo sino en la razón humana. Como dice Hegel, “la razón *conoce* las cosas, convierte lo que tienen de sensibles en *conceptos*, es decir, cabalmente en un ser que es al mismo tiempo un yo, convierte, por tanto, al pensamiento en un pensamiento que es o al ser en un ser pensado y afirma, de hecho, que las cosas sólo poseen verdad como conceptos” (1993:150). Y si es el sujeto el que “pone” el objeto y además lo modifica con su decisión libre, se puede decir también que es el que crea el mundo, la verdad del mundo, que el mundo le pertenece. En el romanticismo –afirma Habermas– la “realidad sólo alcanza expresión artística al refractarse en la subjetividad del alma sensible –la realidad sólo es, entonces, una mera apariencia a través del yo” (1989:30). De ahí que en todos los manuales de literatura se señale como una característica determinante del romanticismo la manipulación que el artista realiza en la naturaleza para que se adapte a su estado de ánimo. Aunque pueda aparecer en él algún lugar concreto y conocido, el paisaje sólo es exterior en apariencia; dentro de su taller, no en el mundo exterior, el pintor romántico lleva a su lienzo un paisaje que es en esencia un producto de su mente, no de sus sentidos; que ese paisaje tenga o no un referente real concreto no tiene mucha importancia.

Y, como es lógico, la técnica que se utiliza en la elaboración del paisaje está en consonancia con la visión del mundo que subyace en ese movimiento artístico. En el poema o en el cuadro románticos el tema, es decir, la idea, se impone sobre los detalles, que sólo adquieren valor en cuanto contribuyen a realzar el núcleo significativo. En la pintura, el dibujo y el modelado, que son como el concepto con respecto a la cosa concreta, dominan la figuración y se imponen sobre el color y la luz, encauzándolos, organizándolos. En la literatura, las oraciones subordinadas y coordinadas organizan de forma lógica el entramado oracional y los detalles aparecen relacionados unos con otros y jerarquizados. Los adjetivos son definidores, señalan del objeto las cualidades que ya la razón, previamente, le ha conferido

(cielo azul, mar tempestuoso, pozo oscuro y hondo) y que aparecen sin mediatez en la mente con el objeto; de ese modo, no la intuición directa y personal de un objeto único e irrepetible, sino el concepto general de ese objeto es el que se nos muestra.

Cualquier ejemplo podría servirnos. Veamos uno de Rosalía de Castro:

Del antiguo camino a lo largo,
ya un pinar, ya una fuente aparece,
que brotando en la peña musgosa
con estrépito al valle descende.
Y brillando del sol a los rayos
entre un mar de verdura se pierden,
dividiéndose en limpios arroyos
que dan vida a las flores silvestres
y en el Sar se confunden, el río
que cual niño que plácido duerme,
reflejando el azul de los cielos,
lento corre en la fronda a esconderse.
No lejos, en soto profundo de robles,
en donde el silencio sus alas extiende,
y da abrigo a los genios propicios,
a nuestras viviendas y asilos campestres,
siempre allí, cuando evoco mis sombras,
o las llamo, respóndenme y vienen.(1981:95)

La ordenación lógica de los elementos del paisaje y su subordinación al tema central, la comunicación del alma de la poeta con el alma de sus difuntos, se logra con el uso de abundantes conjunciones (y, o, cuando, ya...ya), pronombres y adverbios relativos (que, donde). Los adjetivos señalan cualidades que están ya en la definición conceptual de los objetos a los que se refieren: “musgosa” es toda peña húmeda de donde surte el agua, los arroyos de la montaña suelen ser “limpios”, en los pinares todas las flores son “silvestres”, el sueño “plácido” por antonomasia es el de los niños, mentalmente relacionamos la palabra cielo con el color “azul” y soto con la cualidad de “profundo”. Rosalía ha descrito el paisaje que rodea al río Sar no como su intuición sensible se lo ha mostrado un día concreto, sino como mentalmente ella lo concibe: ese paisaje es así, siempre.

Podemos, pues, establecer la siguiente conclusión: el del romanticismo es un paisaje conceptual, no intuitivo, que está en consonancia con la visión idealista del mundo que dio coherencia y unidad a ese movimiento artístico. El paisaje de los poemas de Machado en esa etapa de su poesía, presenta unas características técnicas muy alejadas de las de los románticos y, como es lógico, acordes con otra visión del mundo: la simbolista.

Pero no son sólo la forma tan distinta de plasmar el paisaje que tienen los románticos

y los simbolistas y las diferencias insalvables que existen entre la filosofía romántica y la vitalista lo que nos conduce a negar la adscripción de Machado al romanticismo, sino también sus propias posiciones teóricas, vertidas al respecto en diferentes lugares de su prosa crítica y de su poesía.

En el poema “Autorretrato” de *Campos de Castilla* se pregunta “¿Soy clásico o romántico?”, y responde que no lo sabe, que lo que importa realmente es el uso personal que el poeta hace de los instrumentos de estilo, no los estilos mismos (“No sé. Dejar quisiera/mi verso como deja el capitán su espada:/famosa por la mano viril que la blandiera/no por el docto oficio del forjador preciada.” – XCVII). Ni siquiera alude aquí con la palabra “romántico” al movimiento artístico y cultural que tuvo su desarrollo en la primera mitad del siglo XIX sino a una actitud general, a una de esas dos posibles formas artísticas de las que, junto con la simbólica, habló Hegel en la *Estética*¹².

En *Juan de Mairena*, Abel Martín se detiene a comentar la creencia ingenua de todo romántico en un paraíso, situado bien al principio de los tiempos bien a su final, lo que le sirve para establecer una división entre romanticismo conservador y progresista. Y termina estableciendo su propia posición personal en algo más hondo y más originario situado más allá de todo clasicismo y todo romanticismo:

El romanticismo –decía mi maestro– se complica siempre con la creencia en una edad de oro que los elegíacos colocan en el pasado, y los progresistas, en un futuro más o menos remoto. Son dos formas (la aristocrática y la popular) del romanticismo, que unas veces se mezclan y confunden y otras alternan, según el humor de los tiempos. Por debajo de ella está la manera clásica de ser romántico, que es la nuestra, siempre interrogativa: ¿Adónde vamos a parar? (1989:2103).

Se trata en realidad de una ironía más: si lo romántico se caracteriza por el dinamismo (“vamos”) y lo clásico por el estatismo (“parar”), Machado tiene una forma clásica de ser romántico porque su preocupación está centrada tanto en el tiempo existencial (“vamos”) como en la muerte (“parar”). Pero, del mismo modo, podía haber dicho “una forma romántica de ser clásico”.

En el “Discurso a las Juventudes Unificadas Socialistas”, de 1937, vuelve a utilizar el término romántico con un sentido general, como sinónimo de “idealista”, para oponer su posición teórica personal al materialismo marxista que profesan sus interlocutores. Que Machado se declare “demasiado romántico” por educación familiar quiere decir, como él mismo lo explica, que es demasiado idealista para aceptar que la verdad se halle en la estructura económica de la sociedad, pero no que sea o haya sido en el pasado un poeta romántico:

Mi pensamiento no ha seguido la ruta que desciende de Hegel a Marx. Tal vez porque soy demasiado romántico, por el influjo acaso de una educación demasiado idealista, me falta simpatía por la idea central del marxismo: me resisto a creer que el factor económico, cuya enorme importancia no desconozco, sea el más esencial de la vida humana y el gran motor de la historia (1989:2191).

12. Véase Hegel (1988:109-112).

En uno de sus apuntes de *Los complementarios*, fechado el día 8 de enero de 1915, trata Machado de explicar la I Guerra Mundial como el resultado de la reducción al absurdo de las filosofías romántica y positivista, que habían dominado el siglo XIX, filosofías basadas en la razón práctica, racionalistas pero no racionales:

Esta guerra europea es el fruto maduro de la superstición ochocentista. El siglo XIX, bajo sus dos modos ideológicos: romanticismo y positivismo, ha sido esencialmente un siglo activista, pragmático. La razón se hace mística o agnóstica, todo menos racional, y ya no vuelve a levantar cabeza. El culto de la acción crece como un gran río hasta salirse de madre. Goethe formuló con la anticipación propia del genio, la fe de nuestros días: en el principio era la acción. El homúnculo activo, salido de las redomas de Wagner, el estudiantón, es el soldado de esta guerra grande, un gran creyente en la Diosa Acción y en la radical acefalía del mundo. (1989:1174)

Debemos tener en cuenta que en estos momentos de 1913 Machado está reaccionando contra las filosofías vitalistas, probablemente con la ayuda de lecturas recientes de Kant y los filósofos idealistas alemanes¹³. Al referirse al romanticismo se ha detenido en el hecho de que, al principio de la filosofía romántica, Fichte partiera de la *Crítica de la razón práctica* para colocar como fundamento de su sistema el “Yo decido”, universal, libre y activo, y de que considerara que es la acción individual del yo empírico sobre la naturaleza la que lo encamina a una plenitud que nunca alcanzará. Machado la considera una filosofía que tiene como base una razón desbordada, salida de sus límites, que, al sobrevalorar la parte práctica sobre la teórica, propiciará, a la larga, la aparición del vitalismo, centrado aquí en Wagner, no el músico sino el estudiante que aparece en el *Fausto* de Goethe, una filosofía ya claramente irracionalista, acéfala.

Años después, en el “Proyecto de discurso de ingreso en la Real Academia de la Lengua”, vuelve a referirse a los filósofos románticos, para señalar que el XIX fue un siglo esencialmente subjetivista y dinámico, en el que el objeto prácticamente ha desaparecido:

Los desmesurados edificios de las metafísicas postkantianas son obra de la razón racionante, de la razón que ha eliminado su objeto. Fichte, Schelling, Hegel, los románticos de la filosofía, son autores de grandes poemas lógicos en los cuales resuena constantemente una emoción *sui generis*: la emoción de los superlativos del pensamiento humano frente a los románticos (1989:1781-82)

13. “La intuición bergsoniana, derivada del instinto, no será nunca un instrumento de libertad, por ella seríamos esclavos de la ciega corriente vital. Sólo la inteligencia teórica es un principio de libertad (de libertad y de dominio).

Libertad y dominio son dos caras de la misma moneda.

Sólo conociendo intelectualmente, creando el objeto, se afirma la independencia del sujeto, el que nunca es cosa sino vidente de la cosa” (1989: 1194).

En el primer *Juan de Mairena* los rechaza sin paliativos, porque parten cada uno de ellos de aspectos parciales del pensamiento kantiano y por su desmesura:

[...] después de Kant surgen las metafísicas más desafortunadas e hiperbólicas (Fichte, Schelling, Hegel), y todas ellas parten de interpretaciones del kantismo unilaterales e incompletas, cada una de las cuales pretende ser la buena (1989:2092).

E incluso se permite, a través de su heterónimo, algún comentario irónico sobre ellos: <<Las filosofías post-kantianas son los grandes rascacielos de la metafísica, para asombro de los papanatas>>. Decía Mairena, y añadía: <<Lo de *los papanatas* es un decir ¡cuidado!>> (1989:2152).

Pero Machado no sólo se siente lejos de la metafísica romántica, sino también de sus postulados estéticos. A la fe de ese movimiento cultural, algo ingenua, en la capacidad humana para sacar belleza de lo más oscuro del alma, le opondría la creencia, también ingenua, de los surrealistas en que todo en esas profundidades anímicas es monstruoso:

*Mi corazón al hondo mar semeja:
agítanle marea y huracán,
y bellas perlas en su arena oscura
escondidas están.*

Así expresa Heine la fe romántica en la virtud creadora que se atribuye al fondo oscuro de nuestras almas. Esta fe tiene algún fundamento. Convendría, sin embargo, entreverarla con la sospecha de que no todo son perlas en el fondo del mar. Aunque esta sospecha tiene también su peligro: el de engendrar una creencia demasiado ingenua en una fauna submarina demasiado viscosa. [...] De los suprarrealistas hubiera dicho Juan de Mairena: Todavía no han comprendido esas mulas de noria que no hay noria sin agua (1989:2119).

Así, pues, la indagación que hemos realizado en la ideología romántica, en la naturaleza del paisaje romántico y en las opiniones teóricas del poeta, debe conducirnos necesariamente a la consideración, contraria a la de Á. González y otros críticos, de que Machado, en ningún momento fue un poeta romántico. Su padre, su abuelo y otros antepasados suyos mantuvieron una relación muy estrecha con la Institución Libre de Enseñanza y con el idealismo romántico krausista que la sostenía ideológicamente; de ahí que Machado siempre admitiese la influencia indudable que esa ideología tuvo en su educación, y de que tratase siempre al romanticismo con cierta simpatía y benevolencia; pero también con distanciamiento¹⁴. No lo podemos considerar,

14. Una tesis reciente sobre Machado defiende la opinión de que tanto su poesía como su filosofía deben explicarse a partir de la influencia que recibió de su padre, *Demófilo*, de la filosofía romántica del krausismo y de la poesía lírica popular, sobre todo la del flamenco. Y es de justicia admitir que la poesía de Machado debe mucho a las formas y al espíritu de la canción popular; también que matices significativos de algunos de sus símbolos, como el del mar o el de la colmena, proceden de su entorno familiar; incluso que algún rasgo de su filosofía, como el subjetivismo, se puede poner en contacto con el idealismo romántico. Pero si se parte de esa clave interpretativa, se llega inevitablemente a la conclusión de que Machado, de una forma u otra, fue un autor romántico, algo inaceptable si tenemos en cuenta la influencia ideológica que, según el propio poeta, sufrió de Bergson y Nietzsche, las coincidencias, también señaladas por él mismo, de su pensamiento con la filosofía de Heidegger y, en definitiva, el anacronismo histórico que ello supondría. Véase López Molina (1997).

en ningún momento de su actividad literaria, un escritor romántico en sentido estricto. Si así lo hiciésemos entraríamos en contradicción con una de las posiciones de base del propio Machado, según la cual, cada poeta pertenece al tiempo que le ha tocado vivir, al pensamiento que lo sostiene, a su clima espiritual y sentimental y a la lengua que lo enuncia:

Todo producto del arte, por humilde que sea, estará siempre dentro de la ideología y de la sentimentalidad de una época. Existen, ciertamente, obras rezagadas y obras actuales, pero que siempre pertenecen a un clima espiritual, que es preciso conocer (1989:1657).

Bibliografía

- BAROJA, P., 1975, *Zalacaín, el aventurero*, Madrid, Caro Raggio.
- CARDWELL, R. A., 1989, “Antonio Machado: ¿modernista, noventayochista o poeta finisecular?”, en *Ínsula*, 506/507, pp. 16-18.
- CASTRO, R. de, 1981, *En las orillas del Sar*, Madrid, Castalia.
- CEREZO, P., 1975, *Palabra en el tiempo. Poesía y filosofía en Antonio Machado*, Madrid, Gredos.
- COLOMER, E., 1995, *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger II: El idealismo*, 2ª ed., Barcelona, Herder.
- DURÁN, A., 1971, “Discurso sobre el influjo que ha tenido la crítica moderna en la decadencia del teatro antiguo español y sobre el modelo con que debe ser considerado para juzgar convenientemente de su mérito peculiar”, en Ricardo Navas Ruiz (ed.), *El Romanticismo español. Documentos*, Salamanca, Anaya.
- GIES, D.T. (ed.), 1989, “Nota introductoria” al volumen *El Romanticismo*, Madrid, Taurus.
- GONZÁLEZ, A., 1989, “Antonio Machado y la tradición romántica”, en López, F. (ed.), *En torno a Antonio Machado*, Madrid, Júcar.
- HABERMAS, J., 1989, *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus.
- HEGEL, G.W.F., 1988, *Estética*, Barcelona, Alta Fulla.
- HEGEL, G.W.F., 1993, *Fenomenología del espíritu*, México, F.C.E.
- JIMÉNEZ, J.O. y MORALES, C.J., 2002, *Antonio Machado en la poesía española. La evolución interna de la poesía española. 1939-2000*, Madrid, Cátedra.
- JIMÉNEZ, J.R., 1967, *Primeros libros de poesía*, Madrid, Aguilar.
- LITVAK, L., 1990, *España 1900. Modernismo, anarquismo y fin de siglo*, Barcelona, Anthropos.
- LLORENS, V., 1989, *El Romanticismo español*, 2ª ed., Madrid, Castalia.
- LÓPEZ MOLINA, B., 1997, *La clave perdida: Demófilo. Filosofía y Cultura popular en Antonio Machado*, Tesis doctoral, Departamento de Filosofía, Universidad de Granada.
- LOVEJOY, A. O., 1924, “On the Discrimination of Romanticisms”, en *P.M.L.A.*, XXXIX.
- MACHADO, A., 1989, *Poesía y prosa (1893-1936)*, 4 t., Madrid, Espasa-Calpe.
- MARIAS, J., 1981, *Historia de la filosofía*, en *Obras I*, 6ª ed., Madrid, Revista de Occidente.
- MARTÍNEZ MARZOA, F., 1984, *Historia de la filosofía*, Madrid, Istmo.
- MERCHÁN, J., 2004, *Un canto de frontera. La lógica poética de Antonio Machado*, Tesis

- doctoral, Departamento de Filología Española y Latina, Universidad de Almería.
- ORTEGA Y GASSET, J., 1988, *El tema de nuestro tiempo*, 18ª ed., Madrid, Espasa-Calpe.
- PÉREZ DE AYALA, R., 1971, *Tinieblas en las cumbres*, Madrid, Castalia.
- RIQUER, M. de y VALVERDE, J. M., 1985, *Historia de la Literatura Universal*, Barcelona, Planeta.
- RODRÍGUEZ HUÉSCAR, A., 1980, “Prólogo” al *Discurso sobre el espíritu positivo* de Augusto Comte, 8ª ed., Madrid, Aguilar.
- UNAMUNO, M. de, 1980, *Del sentimiento trágico de la vida*, Madrid, Espasa Calpe.

**O de sempre e o de nunca:
Gelo e neve em *Cien años de soledad*,
de Gabriel García Márquez,
e “The Dead”, de James Joyce**

Victoria Saramago
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

O presente artigo propõe um estudo contrastivo do conto “The Dead”, de James Joyce, e do romance *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, a partir da utilização de um mesmo elemento: a neve e/ou o gelo. Conclusivo, melancólico e universalizante, num caso; noutro, introdutório, vibrante e exótico, a presença do gelo revela-se um meio interessante de analisar, em cada obra, noções como local, universal, cotidiano e exótico, bem como as soluções narrativas encontradas por Joyce e Márquez, distintas porém curiosamente semelhantes.

Palavras-chave: Joyce, García Márquez, narrativa, paisagem, pós-colonialismo

Abstract

This article proposes a contrastive study of James Joyce’s short story “The Dead” and Gabriel García Márquez’s novel *Cien años de soledad*, through the utilization of a same element: snow and/or ice. In one case, it is conclusive, melancholic and universalizing. In the other, introductory, vibrant and exotic. In both, ice’s presence turns out to be an interesting means to analyse, in each work, notions such as local, universal, trivial and exotic, as well as the narrative solutions developed by Joyce and Márquez, distinct but curiously similar.

Keywords: Joyce, García Márquez, narrative, landscape, postcolonialism

I – O familiar e o exótico

Publicado em 1914, o último conto de *Dubliners*, “The Dead”, é frequentemente considerado uma das obras primas de James Joyce, sobretudo por seu famoso final, em que o protagonista Gabriel Conroy fita, de dentro de seu quarto, a neve caindo sobre Dublin à noite. A cena se dá após um perturbador diálogo com sua esposa Gretta acerca de um amor adolescente desta, Michael Furey, morto ainda na juventude. Gabriel se volta então para a janela do hotel onde o casal se hospedara para uma festa de família, e contempla os flocos de neve caindo noite adentro, debilmente iluminados pelos lampiões.

O que sobressai aqui é a imagem de uma neve onipresente. Há neve por toda a Irlanda, como previram os jornais, há neve por suas planícies, montanhas, rios, pelas ruas e os portões de Dublin e as igrejas. A neve cobre até mesmo o túmulo de Michael Furey em Galway, como cobre o teto que abriga Gabriel. A neve cai sobre os vivos tanto quanto sobre os mortos, sem distinções, e o espírito de Gabriel acompanha este movimento na derradeira frase do livro: “His soul swooned slowly as he heard the snow falling faintly through the universe and faintly falling, like the descent of their last end, upon all the living and the dead.”¹ (JOYCE, 2001, p.160)

Segundo Richard Ellman (1989), tal passagem alude provavelmente a um símile presente no canto XII da *Iliada*, no qual as grossas flechas dos gregos e dos troianos são descritas como flocos de neve caindo generalizadamente sobre todo o território. Ellman sustenta porém que, diferente do que ocorre em Homero, a neve em “The Dead” representa um senso de ligação entre os personagens, “um senso de que ninguém é sozinho.” (ELLMAN, 1989, p.317) Pois inerente ao tom lírico da conclusão de “The Dead” é a percepção da neve como um elemento universalizante, capaz de abarcar todos os seres humanos, estejam eles vivos ou mortos, como um imenso manto homogenizador a dissolver suas diferenças. Com efeito, a neve que Gabriel vê cair em sua janela se estende a toda a Irlanda, através das notícias dos jornais, e em seguida a todo o universo, dessa vez devido a um sentimento indefinido de Gabriel para com a humanidade. As possibilidades interpretativas de tal trecho são inúmeras, como veremos adiante, mas permanece uma constante, em grande parte dos estudos dedicados a esta obra, a idéia de que a neve constitui um elemento unificador e diluidor de identidades individuais, inclusive pelo tom ao mesmo tempo conclusivo e melancólico que marca a passagem.

Deixando por ora de lado os parágrafos finais de *Dubliners*, leiamos a abertura de *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, cuja primeira publicação data de 1967: “Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo.” (MÁRQUEZ, 2007, p.9). As primeiras palavras do romance, “muchos años después”, referem-se especificamente à tarde em que José Arcadio Buendía levou seu filho Aureliano à tenda dos ciganos para conhecer o gelo, elemento tão estranho ao tórrido clima tropical de Macondo, que o patriarca dos Buendía não encontrou outra maneira de defini-lo senão como “el gran invento de nuestro tiempo”² (*Ibid*, p.28)

Narrado com vagar ao final do primeiro capítulo, o episódio assinala o início de um processo que se estenderia e se aprofundaria ao longo de toda a obra, exercendo influência decisiva sobre o destino dos Buendía e de Macondo: a chegada ou invasão de objetos, organizações e hábitos

1. “Sua alma desmaiava lentamente, enquanto ele ouvia a neve cair suave através do universo, cair brandamente – como se lhes descesse a hora final – sobre todos os vivos e todos os mortos.” (Trad. Hamilton Trevisan)

2. “A grande invenção de nosso tempo.” (Tradução minha)

estrangeiros, sobretudo os pertencentes à cultura européia, bem como sua necessária adaptação à realidade macondiana, a despeito de seu aspecto peculiar ou mesmo sobrenatural.

Nesse contexto, os ciganos desempenham um papel fundamental, como propiciadores dos primeiros contatos de Macondo com o exterior. Se no início tal intercâmbio se dava através do grupo de Melquíades, a posterior chegada de outros grupos sinaliza um aprofundamento, ainda que rudimentar, desse duradouro processo. Trazido pelos novos bandos itinerantes, o gelo se encontra no auge desses primeiros contatos, instalando-se definitivamente como uma das mais importantes memórias do coronel Aureliano, e arrancando a já mencionada observação de José Arcadio Buendía. Um tão grande “invento”, afinal, prenunciava um futuro próspero em descobertas surpreendentes e infundáveis possibilidades. Era, sem dúvida, o início de um novo ciclo.

Comparando agora o conto “The Dead” com *Cien años de soledad*, fica evidente a diferença entre os tratamentos dispensados a um mesmo elemento – a neve, o gelo: conclusivo, melancólico e universalizante, num caso; noutra, introdutório, vibrante e exótico. O primeiro objetivo do presente trabalho é investigar tal contraste, a partir de discussões acerca das noções de local, universal, cotidiano e exótico propostas por análises das duas obras, sobretudo no âmbito dos estudos pós-coloniais. Pretende-se, em seguida, evidenciar as possibilidades narrativas proporcionadas pelos diversos aproveitamentos da neve e do gelo, bem como relacioná-las ao tratamento das temporalidades proposto em cada caso.

II – O gelo em *Cien años de soledad*

No livro de entrevistas *El olor de la guayaba*, García Márquez aponta uma imagem visual específica como o ponto de partida para a composição de *Cien años de soledad*: “un viejo que lleva a un niño a conocer el hielo exhibido como curiosidad de circo”³ (MENDOZA, 2005, p.44). Com efeito, o gelo permanece um elemento recorrente em toda a obra, seja no primeiro encontro de José Arcadio Buendía e Aureliano com “el gran invento de nuestro tiempo” na tenda dos ciganos, seja nas frequentes recordações deste último, seja nas fábricas de gelo e de sorvetes abertas muitos anos depois por dois de seus inúmeros filhos, os Aurelianos Triste e Centeno. Jonathan Tittler (1990) classifica o gelo como uma das três imagens fundamentais da obra, junto à árvore e à mariposa. Segundo Tittler,

suas cristalinas simetrias são reminiscências do duplo reflexo que se encontra ao longo de todo o romance. Translúcido mas não transparente, o gelo permite somente um leve indício da verdade que oculta detrás de si. Sempre a ponto de derreter ou ferver em direção a uma forma menos estacionária, compartilha com seu espaço fictício a capacidade da surpreendente metamorfose que acende a imaginação.⁴ (TITTLER, 1990, p.255)

Considerando essa natureza do gelo no contexto dado, “translúcida mas não transparente” e sempre a ponto de se desfazer para passar a um outro estado, seria interessante compará-la às características mais proeminentes do realismo maravilhoso,

3. “Um velho que leva um menino para conhecer o gelo exibido como curiosidade de circo” (Tradução minha)

4. Tradução minha.

do qual *Cien años* é com certeza um dos mais emblemáticos representantes. Lembremos, por exemplo, o estudo de Irlema Chiampi (1980) sobre o gênero, segundo o qual este “contesta a disjunção dos elementos contraditórios ou a irredutibilidade da oposição entre o real e o irreal.” (CHIAMPI, 1980, p.61) Ou levemos em conta a afirmação de Ato Quayson (2006) de que “confundindo qualquer senso simples e claro de hierarquias espaciais, éticas ou motivacionais entre o real e o fantástico, o realismo mágico gera uma escrupulosa equivalência entre os dois domínios”⁵ (QUAYSON, 2006, p.728), de modo que haveria uma espécie de interação entre ambos.

Abrem-se aqui caminhos bastante produtivos para pensar tal interação entre o real e o fantástico. Em princípio, parece-me possível sustentar que a imagem do gelo está próxima, nesse caso, ao discurso do realismo maravilhoso: o discurso não-estacionário e oscilante, que não é opaco porém não se presta a um exame calcado no pensamento racional tal como o postulado pela racionalidade iluminista, uma vez que real e fantástico se encontram em um estado de constante negociação.

Pensemos também a curiosa escolha de um elemento tão estranho ao tórrido clima da selva colombiana para representar uma das imagens centrais da obra ou mesmo seu ponto de partida. Afinal, a apropriação de um elemento exótico e sua conseqüente realocação no contexto macondiano, bem como os diversos modos pelos quais os Buendía definem o gelo e os usos distintos que dele fazem, todos esses fatores sugerem que seria impossível conceber Macondo sem levar em conta os contatos culturais decorrentes da frequente chegada e assimilação de elementos estrangeiros. É possível concluir então que os processos de hibridação e negociação cultural se encontram nas bases da identidade de Macondo. Como sustenta Jean-Marc Moura (1999) a propósito das literaturas ditas pós-coloniais, trata-se

de estudar a escritura de uma identidade em formação fundada sobre uma negociação cultural constante, [na qual] o reconhecimento de um eu plural, objeto de uma negociação permanente entre a origem e a cultura dominante e o exame de sua expressão literária constituiriam uma nova direção dos estudos pós-coloniais.⁶ (MOURA, 1999, p.155)

Prosseguindo no pensamento de Moura, o realismo maravilhoso seria especialmente interessante na construção dessa identidade, uma vez que “o recurso ao sobrenatural (...) pode ter uma função mais particularizante: ele retira a obra do espaço hermenêutico ocidental para sugerir uma particularidade local intraduzível.” (*Ibid.*, p.146) No caso de Macondo e dos contatos de seus habitantes com o gelo, essa particularidade estaria certamente nas formas através das quais o gelo é percebido e manipulado, sobretudo no início de *Cien años*, e que fogem ao que entendemos por “espaço hermenêutico ocidental”. Vejamos algumas delas.

Em primeiro lugar, o gelo é classificado por José Arcadio Buendía como um invento entre outros, ao lado do astrolábio, da lupa, do ímã ou do daguerrótipo. Uma paisagem nevada como

5. Tradução minha.

6. Tradução minha.

a descrita no parágrafo final de “The Dead”, por exemplo, seria provavelmente inimaginável aos habitantes de Macondo. Aliás, a própria associação entre neve/gelo e paisagem soaria tão irreal quanto uma paisagem composta de astrolábios. Conclui-se daí que o gelo deixa o domínio do natural e passa ao do artificial. Foge, portanto, a uma das mais básicas distinções colocadas por Aristóteles, a de que a natureza nasce, se origina e existe por si mesma, possuindo em si o princípio de seu próprio movimento, ao passo que o artifício é aquilo que é criado pelo homem e depende de sua ação para existir. Percebemos que, se o trecho de Joyce em questão se encaixa perfeitamente nessa concepção, o romance de García Márquez a põe sutilmente em discussão.

Em segundo lugar, e justamente por pertencer ao âmbito do artificial e do tecnológico, o gelo é encarado ao longo de toda a obra por um viés altamente utilitarista. No início explorado pelos ciganos como uma curiosidade a ser exibida nos circos, depois transformado em matéria-prima das fábricas de gelo e de sorvete dos Aurelianos Triste e Centeno, e por fim usado para preencher os caixotes de comida importados da Europa por Amaranta Úrsula, o gelo recebe o tratamento de um instrumento ou um material entre outros, a serviço de uma finalidade que está para além dele.

Finalmente, é interessante notar que, apesar de não familiarizados com o gelo, os personagens de *Cien años* têm seus sentimentos frequentemente descritos através de metáforas que a ele aludem, como “cuando el hielo del corazón la despertaba em la cama solitaria”⁷ (*Ibid.*, p. 253) ou “atravesado por las agujas de hielo de la incertidumbre”⁸ (*Ibid.*, p.437) Com isso o gelo, mesmo permanecendo denotativamente um elemento raro e exótico, inspira uma certa familiaridade no nível conotativo. A meu ver, há aqui uma evidência de que, apesar de solapar as bases da racionalidade nos moldes ocidentais, a obra ainda assim assume sua vinculação ao modelo e às formas de percepção próprias do ocidente. Mais do que um caso de dependência cultural, esse detalhe reforça, na minha opinião, o caráter híbrido e plural da identidade macondiana.

III – A neve em “The Dead”

Levando em conta essas observações, voltemos agora a “The Dead”, e consideremos em que medida a comparação com o romance de García Márquez pode lançar novas luzes sobre o conto de Joyce. Afinal, como sustenta Moura, “sem dúvida, aqui tem início um olhar novo sobre os países europeus, apoiado nessa outra face de nossa modernidade onde são produzidos signos, símbolos, temporalidades e práticas culturais diferentes, e onde começam a se renegociar as formas de vida comunitária.”⁹ (MOURA, 1999, p.155)

Antes de mais nada, é necessário observar que, diferente do que se deu com a crítica de *Cien años*, as interpretações de “The Dead” realizadas ao longo do século XX e início do XXI são tão profusas e contraditórias, que o seu exame revela-se um problema de especial delicadeza. Afinal, se o romance de García Márquez, publicado em 1967, foi largamente interpretado à luz de teorias pós-estruturalistas e pós-modernas, assumindo grande relevo nos estudos pós-coloniais

7. “Quando o gelo do coração a despertava na cama solitária” (Tradução minha.)

8. “Atravesado pela agulhas de gelo da incerteza” (Tradução minha.)

9. Tradução minha.

dedicados à América Latina, *Dubliners*, cuja primeira publicação data de 1914, foi objeto de estudo das mais variadas correntes teóricas. Dessa forma, a fortuna crítica da obra é composta tanto de leituras formalistas, que em geral interpretam o último parágrafo de “The Dead” por um viés essencialista, quanto por linhas mais próximas aos estudos culturais e pós-coloniais, cujas leituras ressaltam o caráter localizado do simbolismo da neve no conto em questão.

Nos anos 40 e 50 do século passado, por exemplo, ensaios clássicos como os de Allen Tate e Kenneth Burke se pautaram por essa visão mais essencialista. O primeiro apresenta a neve como um símbolo fundamental da epifania de Gabriel, de escape de seu ego individual em direção a um sentimento de humanidade. Já o segundo coloca o tópico da neve como “uma imagem mítica, no mundo das condições, representando a transcendência sobre o condicionado”¹⁰ (BURKE, 1006, p.401). Richard Ellman, por sua vez, analisa a obra tendo por pano de fundo a biografia de Joyce, mas não se afasta muito das leituras de Tate e Burke: “Debaixo desse dossel [da neve] todos os seres humanos, não importa seus graus de intensidade, unem-se. A reciprocidade é que todos os homens sentem e perdem o sentimento, todos interagem.” (ELLMAN, 1982, p.318) Ellman observa ainda que, constituindo uma “melancólica aceitação de tudo o que a vida e a morte oferecem, ‘Os mortos’ é uma chave na obra de Joyce.” (*Idem*)

Se por um lado a importância de “The Dead” no conjunto da obra de Joyce segue incontestada, essa “melancólica aceitação” que une todos os seres humanos, seja os vivos seja os mortos, vem sendo, nas últimas décadas, objeto de veementes questionamentos e reformulações. É o caso do artigo “‘The Dead’ and the Generosity of the Word”, no qual Vincent Pecora, considerando a linguagem de Ellman neutra e por conseguinte acrítica, propõe uma leitura do fim do conto baseada em dois aspectos-chave da cultura irlandesa: a hospitalidade e a retórica do auto-sacrifício, cuja origem remonta ao calvário de Cristo e à força do catolicismo na Irlanda. Trata-se, para Pecora, de um clichê ideológico investigado por Joyce ao longo de todo o conto, e explicitado nas “lágrimas generosas” dispensadas por Gabriel, no penúltimo parágrafo, a Michael Furey, o falecido amor adolescente de sua esposa Gretta. Dessa maneira, segundo Pecora,

a forma que esta hospitalidade – este auto-sacrifício institucionalizado – toma em Gabriel é sem dúvida a única virtude que ele afinal retém, o único código intencional ao qual se prende quando tudo mais falhou – a sua “generosidade”. Assim, a noção de generosidade como auto-sacrifício, aparecendo em toda a história, precisa ser examinada agora no contexto de uma tradição já formulada para o uso, uma máscara cultural tão inefável e significativamente transparente que Gabriel pode esconder-se por trás dela como se não houvesse máscara alguma. (PECORA, 1986, p.238)

De fato, o movimento em direção a investigações calcadas em aspectos culturais tomou fôlego suficiente para que, em meados dos anos 90, autores como Enda Duffy, Declan Kiberd, David Lloyd, Vincent Cheng ou Emer Nolan classificassem James Joyce como um autor pós-colonial, ou mesmo,

10. Tradução minha.

segundo Duffy, como o inaugurador de um modernismo pós-colonial.¹¹ Nessa perspectiva, importantes características da prosa joyceana, como o experimentalismo formal destoante do realismo vitoriano, a multiplicidade de vozes e pontos de vista e até mesmo o diálogo com tradições orais irlandesas seriam componentes de um discurso anti-imperialista, independente, pluralista e democrático.

Por fim, concordando apenas parcialmente com a alcunha de “pós-colonial” dada a Joyce, os organizadores de *Semicolonial Joyce* (2000), Marjorie Howes e Derek Attridge, justificam da seguinte maneira suas reservas à aplicação do termo ao escritor: suas obras,

ao lidarem com questões de nacionalismo e imperialismo, evidenciam uma complexa e ambivalente gama de atitudes, não reduzível a um simples anti-colonialismo, mas muito distante de alguma aprovação das organizações e métodos coloniais com os quais a Irlanda sofreu uma longa história de opressão, e continuou a sofrer durante sua vida [de Joyce]. (HOWES & ATTRIDGE, 2000, p.3)

Diante dessas considerações, pensemos duas técnicas muito utilizadas por Joyce em *Dubliners*, apontadas por Seamus Deane no primeiro ensaio de *Semicolonial Joyce*, “Dead ends”. A primeira é a repetição, resultante de uma “gramática monótona” que perpassa as histórias, acentuando “o senso de repetitividade infantil que é a perpétua característica da condição de Dublin.” (DEANE, 2000, p.21) Sua origem, segundo Deane, encontra-se num misto de servidão e “identidade de segunda mão” decorrentes do controle britânico sobre a Irlanda ligado à sua entrada um tanto enviesada na modernidade, o que terminaria por criar uma duplicidade do sistema capitalista nesse local, gerando uma espécie de paralisia em seus habitantes.

Já a segunda técnica, a transformação de um elemento sólido em algo espectral, é exposta da seguinte maneira por Deane:

o que vemos aqui é o método joyceano de contrapor aquilo que é inegavelmente real (...) a algo que é inegavelmente falso e então, em vez de ratificar o “real”, mostrar que este pode ser engolido pelo mundo ilusório, rendido a ele, por aqueles que são, como os dublinenses, ávidos por ilusão, gratos por serem oprimidos por algo “mágico” que de alguma forma dissolva ou pareça dissolver a esqualidez do factual.” (DEANE, 2000, p.23)

Apesar do adjetivo “mágico” utilizado por Deane, acredito não ser o caso de considerar que Joyce se aproximasse do realismo maravilhoso. Antes, parece-me que essa técnica está mas próxima do que Marjorie Howes, em outro ensaio da mesma obra, classificou como uma tensão entre os movimento geográfico material e o metafórico, ou “as complexas materialidades das escalas espaciais versus sua apropriação simbólica e metaforização.” (HOWES, 2000, p.65) Tendo em mente tais procedimentos narrativos, voltemos ao último parágrafo do conto. Decerto, os dados colocados são prosaicos: a neve

11. Dados retirados de MOORE-GILBERT, Bart. “Postcolonial Modernism” In: BRADSHAW, David & DETTMAR, Kevin J.H.. *A Companion do Modernists Literature*. Blackwell Publishing, 2006. pp. 551-557.

cobre toda a Irlanda, como anunciaram os jornais, e Gabriel tem uma comprovação parcial dessa notícia ao assistir aos flocos de neve caindo em frente a sua janela. Entretanto, a constante reiteração de que a neve cai por toda parte, bem como a exaustiva repetição de termos como “falling”, “faintly” ou “softly”¹², sempre relacionados ao movimento da neve, promovem essa passagem do factual ao etéreo ou essa metaforização do geográfico. Assim, o cair da neve termina por ganhar um acento lírico, da mesma forma que, estendendo-se ao Bog of Allen, à planície central, à região oeste e a toda a Irlanda, abarca enfim o próprio universo. É possível notar, portanto, que da técnica da repetição, aliada à da apropriação simbólica, resulta a formação do que se poderia classificar como uma nova camada interpretativa, metafórica e liricizada, que se sobrepõe à da realidade prosaica e lhe dá dimensões mais amplas. Sabemos que “the newspapers were right: snow was general all over Ireland”¹³ (JOYCE, 2001, p.160), mas a essa frase se acrescenta outra que expande seu alcance e confere ao texto novas tonalidades: “the snow [was] falling faintly through the universe and faintly falling, like the descent of their last end, upon all the living and the dead.”¹⁴ (*Idem*)

Levemos em conta também o ponto de vista de Gabriel. Sabemos que a neve é por ele percebida através do filtro de suas próprias emoções no momento, decorrentes da confissão de Gretta sobre Michael Furey e de suas experiências ao longo da noite e do jantar em família. Se consideramos que tais emoções possuem uma dimensão transcendental, como defendem Tate e Burke, ou se preferimos tomá-las como reflexos de aspectos da cultura irlandesa, como colocam Pecora e os teóricos dos estudos pós-coloniais, em qualquer dos casos permanece a possibilidade de pensar essa sobreposição de uma outra camada ao do que entendemos por real ou prosaico, esteja sua origem na cultura irlandesa, esteja ela na natureza humana. É o que Deane afirma a respeito da técnica da repetição no final de “The Dead”: “não se trata de um sistema que pertença à ‘História’ ou à ‘Humanidade’. Pertence apenas à escrita.” (DEANE, 2000, p.35) Falamos, portanto, de um procedimento de composição literária, a partir do qual a intensificação e repetição de um dado prosaico geram um nível não prosaico, mas metafórico e liricizado.

IV – Escritas de resistência

Vimos que o realismo maravilhoso de García Márquez se forma no contraste entre o “espaço hermenêutico ocidental” e um outro que lhe é estranho, ou seja, no choque e negociação entre o que, dentro da racionalidade ocidental, entendemos por real e sobrenatural. Nesse caso, o gelo, como elemento radicalmente estranho à visão de mundo macondiana, representa um inevitável desencadeador de tal choque, e com isso evidencia a existência de dois níveis hermenêuticos distintos.

No final de “The Dead”, porém, não cabe falar em dois níveis hermenêuticos: há apenas

12. “Caindo”, “debilmente” e “suavemente”.

13. “os jornais estavam certos: a neve cobria toda a Irlanda” (Trad. Hamilton Trevisan)

14. “a neve [a] cair suave através do universo, cair brandamente – como se lhes descesse a hora final – sobre todos os vivos e todos os mortos.” (Trad. Hamilton Trevisan)

um, o ocidental. A neve cobre a Irlanda como poderia cobrir a Inglaterra, ou qualquer outro país europeu. Nesse caso, a lógica do dominado não se opõe inicialmente à do dominador, pois não há, em princípio, duas visões de mundo em disputa. O que há é um único nível que, através de procedimentos estilísticos como a repetição e a intensificação, desdobra-se e ganha tonalidades etéreas e espectrais, para usar os termos de Deane, ou simbólicas e metafóricas, para usar os de Howes.

O resultado, nos dois casos, não deixa de ser uma forma de resistência. Afinal, tanto García Márquez quanto Joyce fazem uso de um mesmo elemento – o gelo/neve – para, através da exploração de seu caráter radicalmente exótico ou radicalmente cotidiano, subverter ou questionar o discurso do colonizador. Em ambas as situações, é criada uma segunda camada significativa que lhe dá novas dimensões. A maior diferença, no que tange a composição literária de cada uma, é provavelmente a de que Joyce se vale sobretudo de recursos estilísticos, ao passo que García Márquez se detém no plano da construção do enredo. Com tais constatações, acredito ser possível formular algumas hipóteses.

Em primeiro lugar, é necessário ressaltar que, por esse viés, possibilidades interpretativas bastante frutíferas podem ser desenvolvidas no âmbito dos estudos pós-coloniais, como defendem os já citados teóricos a respeito de Joyce ou, por exemplo, Stephen Slemon (1995) a respeito do realismo maravilhoso, em seu ensaio “Magic Realism as Postcolonial Discourse”. Talvez, na verdade, fosse mais adequado falar, no caso de Joyce, em uma condição semi-colonial, como sustentam Attridge & Howes, dada a situação especial da Irlanda entre as sociedades pós-coloniais.

Entretanto, independente do rótulo a ser adotado, o que fica evidente é a diversidade e a complexidade das escritas que põem em questão os discursos dos dominadores, e que não podem ser ignoradas por quaisquer de suas leituras críticas. Como coloca Zulma Palermo (2003) no ensaio “Comparatismo contrastivo y hermenéuticas pluritópicas: variaciones latinoamericanas”,

assim como o estudo contrastivo oferece uma forma de aproximação pertinente ao objeto de estudo (sujeito heterogêneo) por nele haver uma coexistência de vários sistemas e de vários processos com diferentes graus e níveis de contato, a interpretação dos sistemas assim descritos requer não mais uma hermenêutica monotópica – segundo a qual a compreensão é uma e mesma, sem distinguir as diferenças entre os sujeitos culturais – mas de uma hermenêutica pluritópica, que parta da pluralidade de tais sujeitos buscando compreendê-los precisamente em suas diferenças.¹⁵ (PALERMO, 2003, p.324)

Apesar de concentrar-se nas diferentes vozes presentes no interior da América Latina, acredito que Palermo expõe o problema com precisão, e que o termo “hermenêutica pluritópica”, emprestado de Walter Mignolo, sintetiza com eficiência o modo pelo qual devem ser abordadas as diferenças aqui analisadas entre García Márquez e Joyce, bem como tantas outras.

15. Tradução minha.

Em segundo lugar, cabe investigar também em que medida essas diferenças culturais podem trazer novos desdobramentos ao estudo do gênero romance e da prosa de ficção em geral. Pois tanto a capacidade formal do romance de assimilar novos discursos e técnicas quanto sua natureza maleável e sem regras rígidas abrem o gênero à incorporação de discursos e visões de mundo distintos do modelo europeu. É o que coloca Cornejo Polar (2000) em “Problemas e perspectivas da crítica literária latino-americana” acerca do romance latino-americano: nele são introduzidos elementos não romanescos das culturas orais e locais, criando uma forma heterogênea que responde à própria condição da sociedade. Da mesma forma, essa introdução, à medida que dá espaço a essas outras vozes, influencia a própria natureza do gênero, em suas possibilidades narrativas e textuais. Ainda no caso latino-americano, tais transformações foram magistralmente analisadas, por exemplo, por Ángel Rama (2001), sob o conceito da “transculturação narrativa”, isto é, uma coexistência dos discursos europeu e o nativo, de modo a formar um terceiro discurso que os sintetiza mas ao mesmo tempo não os anula. Entre os mais nítidos exemplos de transculturação narrativa, segundo Rama, está *Cien años de soledad*. Já no caso de Joyce, ainda que *Dubliners* não esteja entre suas obras mais experimentais, seria absolutamente ocioso expor a influência decisiva da prosa joyceana sobre toda a narrativa a ela posterior. Minha opinião, enfim, é a de que há aqui um duplo movimento: se por um lado a maleabilidade do romance incentiva a agregação de outros discursos e práticas culturais, por outro, essa agregação modifica os parâmetros que definem o gênero.

Aproveitando esse último movimento, voltemos à comparação entre a neve e o gelo em *Cien años* e “The Dead”. Neste ponto, é de se perguntar sobre como tão distintas abordagens, condicionadas por suas diferenças culturais, se encaixam no plano da narrativa. Em outras palavras, qual seria o rendimento, para o enredo, de cada uma das utilizações da neve e do gelo. Analisemos, a seguir, alguns aspectos da questão.

V – Da narrativa e da temporalidade

No caso de García Márquez, como fora colocado no início deste trabalho, gelo significa futuro, possibilidade e contato com o novo. Ao invés de uma visão retrospectiva e totalizante, como veremos em Joyce, ele lança luz à diferença e ao porvir, sendo portanto marcadamente prospectivo. Não à toa, aparece principalmente quando uma das fases da saga macondiana está prestes a se encerrar para dar lugar a outra.

Por “fases da saga macondiana”, entendo a subdivisão temporal do enredo muito frequente nos estudos críticos sobre a obra. Em geral as delimitações variam bastante, sendo cada fase marcada ou por uma temporalidade diversa, ou pelo predomínio de um determinado sistema político-econômico. Claudio Guillén (2007), no artigo “Algunas literariedades de *Cien años de soledad*”, adota a distinção entre o tempo mítico da época da fundação da cidade e o tempo histórico, iniciado mais ou menos nas guerras civis. O primeiro momento, ao qual pertence o episódio em que José Arcadio Buendía e Aureliano

veem o gelo na tenda dos ciganos, está dominado, entre outras coisas, pelos sentimentos arquetípicos e o desejo de conhecimento. “A princípio tudo ocorre pela primeira vez. O ímã, o gelo, a lupa, tudo é pioneiro, tudo é fundacional. Tudo é inusitado porque ainda não há usos, tudo é insólito porque não há costumes.”¹⁶ (GUILLÉN, 2007, p.CXIII)

Não é de se estranhar, dessa forma, que o gelo figure no início do livro como o dado novo a ser assimilado. Aparece já na primeira frase de abertura, num movimento proléptico, e fecha o primeiro capítulo, no qual o exíguo contato com outras culturas ainda não é forte o suficiente para abalar o caráter mítico destes tempos inaugurais¹⁷. Funciona, assim, como precursor dos contatos com o estrangeiro que permearão toda a obra, além de assinalar ao leitor que este se encontra em um sistema interpretativo distinto do ocidental. Como sustenta Franco Moretti (1996), “nesta primeira fase, de fato, a interferência enriquece a vida de Macondo: faz dela mais variada, mais aberta. É o momento no qual a palavra-chave do modernismo – *possibilidade* – invade cada página da história.”¹⁸ (MORETTI, 1996, p.244)

No entanto, como observa Guillén ao retomar Genette, devemos levar em conta

o fato de que a primeira vez, na medida em que se experimenta intensamente seu valor inaugural, é sempre ao mesmo tempo uma última vez, ao menos porque é para sempre a última das primeiras vezes, e que, depois dela, inevitavelmente, começa o reino da repetição e do costume.¹⁹ (GUILLÉN, 2007, p.CXIII)

Dentro então do tempo histórico, da repetição e do costume, o gelo continua invocado como possibilidade, mas seu “valor inaugural” já se esvaiu por completo: é agora a vez das fábricas de gelo e sorvete dos Aurelianos Triste e Centeno, e das caixas de comida preenchidas de gelo importadas da Europa por Amaranta Úrsula. Em vão o coronel Aureliano tenta recuperar em sua memória o episódio da tenda dos ciganos, e sua nostalgia dessa época primeira é, com efeito, uma das causas centrais de sua crescente amargura. Reitera-se assim o valor utilitarista do gelo, bem como sua natureza mais próxima de um artefato do que de um elemento natural, porém já dentro de uma lógica histórica, ou seja, sem o fascínio despertado nos tempos míticos.

Já no caso de “The Dead”, como já fora mencionado, a neve aparece na narrativa como um dado retrospectivo e totalizante. Constituindo uma espécie de ponto final do livro, concentra o que há de conclusivo não apenas em “The Dead”, mas em todos os contos de *Dubliners*. Pois certamente seria possível interpretar a neve que cai sobre todos os vivos e os mortos como um elemento unificador de todos os personagens apresentados no livro, como aquilo que afinal possuem em comum e que aponta para um mesmo destino: o território dos mortos, com os quais inclusive já compartilham o cair da neve.

16. Tradução minha.

17. Segundo Franco Moretti, “o encontro com o sistema-mundo produz aberrações, mas não consequências irreversíveis.” (MORETTI, 1996, 244) Tradução minha.

18. Tradução minha.

19. Tradução minha.

Aqui é interessante notar que se poderia falar também de um tempo mítico e absoluto, semelhante ao que permeia os tempos fundacionais de Macondo. Como sustenta C.C. Loomis,

o ritmo simplesmente deixa de existir na visão e, sem dúvida, isto é apropriado. Estamos neste ponto em um mundo essencialmente desprovido de tempo; é verdade que a visão envolve tempo e mortalidade, mas se trata de um tempo intemporal e uma mortalidade eterna, o infundável destino do homem enquanto homem. A neve “caindo debilmente sobre o universo” mede o tempo absoluto, não o relativo.²⁰ (LOOMIS, 1960, p.150)

Como podemos perceber, o artigo do qual esse trecho foi retirado, “Structure and Sympathy in Joyce’s ‘The Dead’”, data de 1960. Encontra-se, portanto, mais próximo às interpretações essencialistas de Tate ou Burke. Emer Nolan (1995), por exemplo, na abordagem pós-colonial desenvolvida em *James Joyce and Nationalism*, relaciona a coexistência deste tempo absoluto e intemporal e o ritmo da vida de Gabriel com o duplo tempo da nação proposto por Anderson ou Bhabha, que se explicitaria na “experiência de Gabriel, intensamente solitária, mas ainda assim compartilhada.” (NOLAN, 1995, p.36) A meu ver, independente deste tempo absoluto ser entendido como uma condição da humanidade ou como um aspecto da construção da nação, permanece constante, na narrativa, a idéia de que se trata de um tempo “absoluto e intemporal”, ao qual dirigem-se todas as histórias individuais descritas no livro de Joyce.

Como expõe Loomis em sua ótima análise, esse momento final promove a abertura de um foco que vinha se estreitando ao longo de todo o conto. De sua abertura, composta de ações variadas e difusas e da introdução de inúmeros personagens, o leitor é conduzido à cena do jantar. A partir daí o ritmo vai aumentando progressivamente e o foco se estreitando nos personagens principais, Gabriel e Gretta, a até a cena do hotel, totalmente concentrada nos dois e marcada por uma forte tensão, levando por fim à focalização apenas em Gabriel e à sua contemplação da neve nos últimos parágrafos.²¹ Neste ponto, seu encontro com esse tempo absoluto dá início a um movimento inverso, de abertura de foco. Nas palavras de Loomis,

a história inteira nos conduz a este foco estreito. Agora, como fizera como o ritmo, Joyce reverte o processo. À medida que a visão progride em direção à imagem última da neve caindo através do universo, o foco se amplia de Gretta para suas tias, para ele mesmo [Gabriel], para a Irlanda, para ‘o universo’. (...) ‘The Dead’ segue um padrão lógico; movemo-nos do geral ao particular, e então para um fim universal.²² (LOOMIS, 1960, p.150)

Assim, até as constantes menções à neve ao longo de “The Dead”, ainda que breves, funcionariam como uma preparação para esse final. É o caso, por exemplo, de quando Gabriel remove a neve de suas galochas, ou de quando tia Kate comenta que há trinta anos não nevava

20. Tradução minha.

21. Segmentação semelhante é feita por Kenneth Burke em “Stages of ‘The Dead’”.

22. Tradução minha.

tanto. O curioso é que esses momentos, a princípio triviais e pouco relevantes, trazem em si já o traço da imagem muito mais ampla e significativa que se formará ao final do texto.

É possível perceber, portanto, que o gelo e a neve parecem se mover de forma inversamente proporcional em cada uma das obras. Em García Márquez, estabelece-se como um dado de grande importância na abertura da narrativa, marcando o início da saída de um tempo mítico e inaugural e colocando inúmeras possibilidades para o futuro. Posteriormente, permanece presente ao longo da história, ainda que seu valor seja progressivamente diminuído. Em Joyce, ao contrário, a neve aparece como detalhe banal e cotidiano em meio aos personagens, ainda que as alusões a ela sejam frequentes, para no último parágrafo ganhar uma dimensão universal, que conclui a obra assinalando a entrada em um tempo mítico e absoluto. Em ambos os casos, a maneira pela qual se desenvolvem a presença do gelo e da neve possui um peso considerável no desenrolar da narrativa, na introdução de seus motivos principais e no estabelecimento de um nexo entre eles.

Seria interessante ainda retomar as características do gelo apontadas por Jonathan Tittler e compará-las com essa passagem de uma temporalidade a outra em cada obra, para a qual o gelo e a neve constituem dado fundamental. O gelo, como argumenta Tittler, “sempre a ponto de derreter ou ferver em direção a uma forma menos estacionária, compartilha com seu espaço fictício a capacidade da surpreendente metamorfose que acende a imaginação.”²³ (TITTLER, 1990, p.255) Dessa forma, o caráter não estacionário do gelo e da neve, bem como sua constante capacidade de metamorfose, proporcionariam um realce especial ao caráter também fluido desse movimento essencial em cada obra, de um tempo absoluto a um histórico e vice-versa.

VI – Considerações finais

Acredito, enfim, que alguns pontos aqui expostos merecem ser brevemente retomados. O primeiro é certamente a noção de permanente negociação cultural que, se já pode ser considerada subjacente a qualquer contexto cultural, ganha uma importância decisiva nas sociedades cuja identidade foi amplamente construída sob a égide do contato com o estrangeiro – as ditas sociedades pós-coloniais.

O reconhecimento dessa negociação pressupõe, em segundo lugar, o reconhecimento de que há espaços hermenêuticos distintos dos ocidentais a serem levados em conta na análise das formações de tais sociedades. Chegamos aqui à noção de hermenêutica pluritópica que, como defende Zulma Palermo, torna-se evidente sobretudo nos estudos de caráter contrastivo, como pretende o presente trabalho.

Igualmente necessário é ter em vista que as obras literárias não oferecem apenas uma visão de mundo característica do contexto em que foram criadas e/ou interpretadas: o que está em jogo também é a própria literatura, isto é, os problemas e anseios abordados por cada obra no âmbito da composição literária. No caso aqui examinado, é de se perguntar em que medida as questões colocadas pela especificidade das condições pós ou semi-coloniais são respondidas e elaboradas pela prosa de ficção, em resposta simultânea às questões inerentes aos gêneros nela compreendidos, como o romance e o conto. Em outras palavras, é importante considerar os resultados, no âmbito da narrativa, da incorporação de uma determinada visão de mundo.

23. Tradução minha.

Ademais, como pretendo ter demonstrado, os estudos pós-coloniais vêm oferecendo contribuições significativas tanto para a fortuna crítica de García Márquez quanto para uma revisão e uma reelaboração das abordagens mais frequentes e consagradas da obra de James Joyce. Certamente, a percepção de que ambos os autores provêm de sociedades pós ou semi-coloniais vem influenciando a interpretação de seus métodos de composição textual, os temas por eles utilizados e sua organização na narrativa.

Finalmente, gostaria de atentar para o procedimento-base deste trabalho: a comparação entre a utilização de um mesmo elemento dentro de obras de autores fundamentais porém raramente contrastados, provenientes de épocas e meios distintos, com propostas igualmente diversas. A meu ver, a despeito do estranhamento possivelmente suscitado, tal contraste se mostra bastante eficiente para expor e mesmo ressaltar tanto as diferenças quanto as proximidades entre García Márquez e Joyce, revelando-se portanto um viés interessante para pensar, de forma integrada, as soluções narrativas encontradas pelos autores e seus contextos culturais.

Referências

- ATTRIDGE, D. & HOWES, M., 2000, "Introduction" en ATTRIDGE, D. & HOWES, M. (dir.), *Semicolonial Joyce*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-20.
- BURKE, K., 1996, "Stages in 'The Dead'" en JOYCE, J., 1996, *Dubliners*, London, Penguin Books, pp. 395-401.
- CHIAMPI, I., 1980, *O realismo maravilhoso*, São Paulo, Perspectiva.
- DEANE, S., 2000, "Dead ends: Joyce's finest moments" en ATTRIDGE, D. & HOWES, M. (dir.), *Semicolonial Joyce*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 21-36.
- ELLMAN, R., 1989, "Os fundamentos de 'Os mortos'" en *James Joyce*, São Paulo, Globo, pp. 307-319.
- GUILLÉN, C., 2007, "Algunas literariedades de *Cien años de soledad*" en MÁRQUEZ, G. G., *Cien años de soledad*, Madrid, Asociación de Academias de la Lengua Española, pp. XCVII-CXXVI.
- HOWES, M., 2000, "'Goodbye Ireland I'm going to Gort': geography, scale and narrating the nation" en ATTRIDGE, D. & HOWES, M. (dir.). *Semicolonial Joyce*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 37-57.
- JOYCE, J., 1984, "Os mortos" en *Dublinenses*. Trad. Hamilton Trevisan. 3. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, pp. 155-195.
- JOYCE, J., 1993, "The Dead", en *Dubliners*, Hertfordshire, Wordsworth Classics, pp. 127-160.
- LOOMIS Jr, C. C., 1960, "Structure and Sympathy in Joyce's 'The Dead'" en PMLA, Vol. 75, No. 1 Mar., pp. 149-151. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/460438>. Último acesso: 02/12/2008
- MÁRQUEZ, G. G., 2007, *Cien años de soledad*, Madrid, Asociación de Academias de la Lengua Española.
- MENDOZA, P. A., 2005, *El olor de la guayaba: conversaciones con Gabriel García Márquez*, Bogotá, Editorial Norma.

- MORETTI, F., 1996, “One Hundred Years of Solitude” en *Modern epic: the world-system from Goethe to Garcia Marquez*, London/ New York , Verso, pp. 233-250.
- MOORE-GILBERT, B., 1996, “Postcolonial Modernism” en BRADSHAW, D. & DETTMAR, K. J. H., *A Companion do Modernists Literature*. Blackwell Publishing, pp. 551-557.
- MOURA, J.-M., 1999, “Pour une théorie postcoloniale francophone” en *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, Paris, PUF, pp. 139-160.
- NOLAN, E., 1995, “Nationality and Literature: The Case of ‘The Dead’” en *James Joyce and Nationalism*, London, Routledge, pp. 24-35.
- PALERMO, Z., 2003, “Comparatismo contrastivo y hermenéuticas pluritópicas: variaciones latinoamericanas” en D’ANGELO, B. (dir.), *Espacios y discursos compartidos en la literatura de América Latina: actas del 1º Coloquio del Comité de Estudios Latinoameiranos de la AILC/ICLA*, Lima, International Comparative Literature Association, Fondo Editorial de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, pp. 319-331.
- PECORA, V. P., 1986, “‘The Dead’ and the Generosity of the Word” en PMLA, Vol. 101, No. 2, Mar., pp. 233-245. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/462406>. Último acesso: 02/12/2008
- POLAR, C., 2000, “Problemas e perspectivas da crítica literária latino-americana” en *O condor voa: literatura e cultura latino-americanas*, Belo Horizonte, Ed. UFMG, pp. 15-18
- QUAYSON, A., 2006, “Fecundities of the Unexpected: Magical Realism, Narrative, and History” en MORETTI, F. (dir.). *The novel*. Vol 1, Princeton and Oxford, Princeton University Press, pp. 726-756.
- RAMA, A., 2001, “Os processos de transculturação na narrativa latino-americana” en AGUIAR, F. & VASCONCELOS, S. G. (dir.). *Ángel Rama: literatura e cultura na América Latina*, São Paulo, EdUSP, pp. 209-238.
- RAMÍREZ, S., 2007, “Atajos de la verdad” en MÁRQUEZ, G. G., *Cien años de soledad*, Madrid, Asociación de Academias de la Lengua Española, pp. 529-546.
- SLEMON, S., 1995, “Magic Realism as Postcolonial Discourse” en FARIS, W. B. & ZAMORA, L. P. (dir.) *Magical Realism: Theory, History, Community*, Durham, Duke University Press, pp. 407-426.
- TATE, A, “The Dead” en JOYCE, J., 1996, *Dubliners*, London, Penguin Books, pp. 389-394.
- TITTLER, J., 1990, “Gabriel García Márquez: la encarnación de la ironía”, en *Ironía narrativa em la novela hispanoamericana contemporánea*, Bogotá, Banco de la República, pp. 217-260.

Estudios Lingüísticos

A b
e h
2 0 0 9

El tratamiento de los marcadores del discurso en los manuales de Español con Fines Específicos

Antonio Messias Nogueira da Silva
Universidade Federal do Pará

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un análisis de los MD introducidos en manuales de EFE que, actualmente, se utilizan en los ámbitos profesional y académico. La aspiración de este análisis es comprobar, en términos generales, cómo dichos manuales introducen los MD en sus unidades didácticas.

Palabras-clave: marcadores del discurso, manuales de EFE, Pragmática, Didáctica de Lenguas Extranjeras.

Abstract

In this communication it is presented the results of an analysis of the DM presented in manuals of EFE which, nowadays, are used in professional and academic sphere. The aspiration of this analysis is to prove, in general terms, how such manuals introduce the DM in their didactic units.

Key words: Discourse markers, Manuals of Spanish for Specific Purposes, Pragmatics, Foreign Language Didactics.

1. Consideraciones previas

El presente artículo analiza la enseñanza de los *marcadores del discurso* en algunos de los más importantes y recientes manuales de EFE de que disponen profesores y alumnos. Nuestro interés por estas unidades se despertó cuando nos dimos cuenta de que muchos manuales de esta naturaleza destinados a niveles básico, intermedio y superior todavía siguen sin prestar la debida atención a la importancia de estas partículas para la enseñanza de EFE. Es un estudio de carácter cualitativo y de fundamento empírico e inductivo que abarca los siguientes terrenos de la Lingüística: la *Pragmática*, de la que elegimos como objeto de investigación los MD; y la *Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, de la que elegimos como fuente de materiales de análisis (*corpus*) siete¹ de los principales manuales² de EFE, usados para la enseñanza del español en ámbitos profesionales y uno³ destinado a la enseñanza del español con fines académicos, de diferentes niveles según el MCER. Tras la constitución de este *corpus*, para prestar una atención especial al uso de los MD en los manuales elegidos para este análisis, resolvemos formular las siguientes preguntas, que, a lo largo de esta investigación, intentaremos contestar: (i) ¿Qué grupos de MD son introducidos en los manuales de ELE del nivel B2? y (ii) ¿Cómo son introducidos los MD?

La diversidad terminológica de los *marcadores del discurso* (*marcadores del discurso* [Schiffirin, 1987, Portolés, 1998 y 1999, Martín Zorraquino, 1998 y 1999], *conectores* [Montolío Durán, 2001, Pons Bordería, 1998], *conectores pragmáticos* [Briz, 1993a y 1993b], *conectores extraoracionales* [Cortés Rodríguez, 1991], *enlaces extraoracionales* [Fuentes Rodríguez, 1987], etc.) refleja la extensa gama de enfoques lingüísticos que ha sido empleada para su estudio, además de la multiplicidad de funciones que esos elementos cumplen. En este estudio, optamos por el término *marcador del discurso* por ser el que nos parece más recurrente y, convenientemente, el de mayor alcance. Este término, más adecuado por ser el más neutro y general, presupone tanto la organización textual (funciones ideacional y textual) como la articulación interaccional (función interpersonal) del lenguaje (Halliday, 1986). Prescindimos del término *conector* en sentido global porque muchos de los elementos que se suelen considerar conectores – principalmente los que operan dentro del discurso oral – no presentan un significado de conexión, conforme comprueba Portolés (1998a: 36). Sin embargo, lo adoptaremos para referirnos a un tipo concreto de marcador que, claramente, conecta semántico-pragmáticamente un miembro del discurso con otro, como es el caso de los conectores aditivos, los consecutivos y los contrargumentativos (Ibid. 139-140).

Los MD pertenecen a un amplio grupo de elementos de constitución bastante diversificada, envolviendo, en el plano verbal y no verbal, *sonidos no lexicalizados*, *palabras*, *locuciones*, *gestos* y *sintagmas más desarrollados*, a los cuales se puede atribuir homogéneamente la condición de una categoría pragmática bien consolidada en el funcionamiento del lenguaje. Una rápida observación a la lista de los MD revela marcadores de diversos tipos por lo que

1. *Conexión 2*: curso de español para profesionales brasileños, nivel B1, (En clave); *Primer Plano 4*: ámbito profesional (EDELSA); *Al día*: curso superior de español para los negocios, niveles B2 y C1, (SGEL); *Entorno empresarial*, nivel B2, (EDELSA); *Socios 1*: curso de español orientado al mundo del trabajo, niveles A1 y A2, (Difusión); *Socios 2*: curso de español orientado al mundo del trabajo, niveles B1 y B2, (Difusión); *Acuerdos*, niveles básico e intermedio, (Difusión).

2. La completa información bibliográfica de estos manuales figura en el apartado Bibliografía.

3. *Destino Erasmus 2*, niveles B1 y B2, (SGEL).

respecta a su aspecto *estructural* o *formal*. Así, podemos dividirlos, en principio, en *marcadores lingüísticos* y *extralingüísticos* (no verbales). Los primeros son de dos naturalezas: *verbales* y *prosódicos*. Los verbales son *lexicalizados*, como *bueno, vaya, a ver*, etc., y se presentan ora como elementos simples (*vale, mira*), ora como compuestos o complejos (*ya después, así pues*); o *no lexicalizados* (*paralingüísticos*), como *ahn ahn, ¿ah?, ¿mmh?* Los de naturaleza *prosódica* son la *pausa (...)*, *alargamiento fónicos* (*bueeeno*), *pronunciación enfática* (*BUEno*), *cambio de ritmo* y *tonos de voz*, etc. Los *extralingüísticos* son la *mirada, la risa, los movimientos de cabeza, la postura, la gesticulación*, que, en buena medida, son marcadores más en la implicación de la situación comunicativa.

Por lo que se refiere a la *clasificación* de los MD, ha de señalarse que las propuestas de clasificaciones para estas unidades son muy diversas, pero no exhaustivas, aunque el inventario de marcadores haya aumentado considerablemente. En nuestro estudio, la clasificación que nos servirá como punto de referencia es la que ofrecen Martín Zorraquino y Portolés (1999: § 63.2 - § 63.6), por ser ésta, a nuestro modo de ver, una de las más completas y detalladas en español, además de gozar de gran difusión. Según estos autores, los MD se clasifican en cinco grupos, cada uno con sus subgrupos: (i) *Estructuradores de la información – comentadores* (*bien, pues bien*, etc.), *ordenadores* (*por un lado, por otro lado, en primer lugar, finalmente*, etc.) y *digresores* (*por cierto, a propósito*, etc.) –; (ii) *Conectores – aditivos* (*además, es más, aparte*, etc.), *contraargumentativos* (*sin embargo, pero, ahora bien*, etc.) y *consecutivos* (*por tanto, por ende, de ahí, así pues*, etc.) –; (iii) *Reformuladores – explicativos* (*es decir, o sea, esto es*, etc.), *rectificativos* (*mejor dicho, más bien*, etc.), *de distanciamiento* (*en cualquier caso, en todo caso, de todos modos*, etc.) y *recapitulativos* (*en suma, en resumen, en definitiva*, etc.) –; *Operadores argumentativos – operadores de refuerzo argumentativo* (*en el fondo, de hecho, la verdad*, etc.) y *de concreción* (*por ejemplo, en concreto*, etc.) – y (v) *Marcadores conversacionales – de modalidad epistémica* (*claro, desde luego, por lo visto, al parecer*, etc.), *de modalidad deóntica* (*bueno, bien, vale*, etc.), *enfocadores de la alteridad* (*mira, oye, ¿sabes?, ¿no?, hombre*, etc.) y *metadiscursivos conversacionales* (*ya, sí, este*, etc.).

2. Teorías pragmáticas y los MD

Los estudios de Anscombe y Ducrot (1983), desde el punto de vista de la Teoría de la Argumentación, y los de Sperber y Wilson (1986), así como los de Blakemore (1987), desde el punto de vista de la Teoría de la Relevancia, tuvieron un papel fundamental para dilucidar la significación de los MD en el discurso. De igual forma, en el ámbito hispánico, los trabajos de Portolés (1998 y 1999), Martín Zorraquino, (1998 y 1999) y Montolío Durán (1998), basándose en estas teorías semántico-pragmáticas, han aportado de forma crucial para la sistematización y mejor comprensión de estas unidades en lengua española. Así pues, la manera en que dichos autores conjugan esas teorías en el tratamiento de los MD nos permite obtener una mejor orientación con respecto al análisis que, en este estudio, nos proponemos llevar a cabo.

Hoy por hoy, las definiciones referentes a los MD, desde la perspectiva de estas dos teorías, constituyen la base conceptual en que la mayoría de los estudios dedicados a estas unidades se fundamenta. Se trata de la puesta en marcha de postulados semántico-pragmáticos que

comproban que los MD no sólo orientan argumentativamente dos o más enunciados, sino que también funcionan como guías en la interpretación de éstos, ya que limitan los contextos en que estos enunciados aparecen y facilitan la búsqueda de los supuestos relevantes y, de esa forma, disminuyen el esfuerzo de procesamiento. Veamos los siguientes ejemplos:

(A) *El jamón es de Extremadura y, **por tanto**, es rico.*

(B) *El jamón es de Extremadura y, **sin embargo**, es rico.*

En estos ejemplos, las condiciones de verdad de sus proposiciones son idénticas. No obstante, las inferencias que obtenemos de estas intervenciones son distintas, ya que de ‘*El jamón es de Extremadura y, **por tanto**, es rico*’ (A), no se concluye lo mismo que de ‘*El jamón es de Extremadura y, **sin embargo**, es rico*’ (B). En el primer caso, el marcador *por tanto* nos guía hacia la interpretación ‘*El jamón extremeño es rico, porque los jamones de esta región suelen serlo*’, mientras que en el segundo, el marcador *sin embargo* nos orienta hacia una interpretación contraria: ‘*El jamón extremeño no es rico, aunque éste lo es*’.

El enfoque semántico-pragmático de los MD pone de manifiesto el hecho de que estos elementos nos ayudan a entender y a interpretar, con mayor claridad, el acto comunicativo, ya que dichas unidades cumplen funciones muy importantes en la construcción del sentido del discurso en el que se hacen presentes de manera que, al funcionar como instrucciones de interpretación textual y argumentativa, facilitan la comprensión del mismo.

3. La enseñanza-aprendizaje de los MD

El análisis de los MD desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje es importante para las clases de EFE porque pone de manifiesto dos cuestiones elementales, a saber: (i) a la hora de enseñar los MD, los profesores deben considerar que el uso apropiado de estas partículas no depende sólo de las propiedades gramaticales; (ii) al aprender a hacer buen uso de un MD, el estudiante imprime en su discurso las orientaciones necesarias para que su interlocutor, mediante el significado de esas partículas, logre realizar las inferencias de un modo determinado, así como reflexiona sobre el propio uso y dificultades que implica el aprender una lengua y, por consiguiente, ya no se ocuparía de memorizar largas listas de unidades lingüísticas que, tradicionalmente, sólo le sirven para mantener la cohesión de sus textos escritos

En general, la mayoría de los estudiosos que realizan investigaciones de carácter didáctico sobre los MD defienden que el nivel más adecuado para introducir estas unidades es el B2, puesto que en las escalas ilustrativas para medir la competencia de los aprendices de LE, el MCER (§ 5.2.3.1.) se refiere explícitamente a dos de las principales funciones que cumplen esas partículas en el marco del discurso, a saber: la coherencia y la cohesión. Ha de tenerse presente, sin embargo, que no sería tarea compleja – es más, resultaría apropiado – introducir al aprendiz en la comprensión y manejo de los MD también en los niveles anteriores al B2 en relación con las secuencias textuales y con las funciones comunicativas. En realidad, el profesor será el que – considerando las características del grupo con que trabaja – podrá juzgar la conveniencia de introducir en el discurso hispánico ciertos marcadores muy frecuentes y de significación más sencilla como *pero*, *vale*, *mira*, etc. en

los niveles precedentes al B2, así como también la conveniencia de introducir marcadores de uso más complejo como *eso sí, con todo, en realidad, así pues, asimismo, ahora bien*, etc. en el nivel avanzado B2 o en los niveles superiores a éste.

La aplicación del uso de los MD en el campo de la enseñanza del EFE, como puede apreciarse, es obvia y necesaria, pues si el aprendiz consigue un dominio aceptable de esas unidades, así como comprenderlas y usarlas bien, no sólo conseguirá que su escrita y lectura de los diferentes géneros textuales que operan dentro de los ámbitos profesionales y académicos mejoren significativamente, sino que también ganará, sobre todo, fluidez en los discursos orales que producirá dentro de estos ámbitos. No obstante, será necesario – es más, parece ser una cuestión ineludible para el profesor de EFE – llevar a cabo la enseñanza de los marcadores siempre en el marco del discurso, empleando en la medida de lo posible muestras reales, materiales auténticos que, a menudo, suelen ser vehiculados en los contextos específicos del español (laborales, economía, negocios, académico, etc.) para que el aprendiz conozca, aprenda y analice su funcionamiento. En este sentido, resulta particularmente rentable el trabajo en el aula con los MD en relación con los géneros y secuencias textuales pertenecientes a dichos contextos.

4. Análisis de los manuales de EFE

En nuestro análisis, revisamos ocho manuales frecuentemente más utilizados por profesores y aprendices del EFE de diferentes niveles, según el MCER. Estos métodos constituyen algunos de los manuales más conocidos y utilizados del mercado para la enseñanza del EFE. La metodología de la mayoría de estos manuales⁴ tiene como base el enfoque comunicativo y uno⁵ sólo se centra en el enfoque por tareas. A continuación, presentamos los resultados más reseñables de esta investigación.

4.1 La metodología de los manuales de EFE

Tras el análisis de los métodos de EFE de que nos ocupamos aquí, consideramos que, la metodología y explotación didáctica más adecuada, o sea, el enfoque en el que un manual se debería basar para explicar adecuadamente a un estudiante los MD, es el *enfoque comunicativo*. Otro aspecto muy importante que tiene que ver con la metodología de los manuales es el de establecer el tipo de aprendizaje más eficaz para los MD, es decir, si hacerlo *deductivo*⁶ o *inductivo*⁷. Pues bien, después del análisis de estos manuales y teniendo en cuenta los enfoques en que éstos se basan, juzgamos que se puede trabajar con ambos tipos de aprendizaje, pero con una aplicación

4. Son siete los métodos que se centran en el enfoque comunicativo, a saber: *Conexión 2*: curso de español para profesionales brasileños, nivel B1; *Primer Plano 4*: ámbito profesional; *Al día*: curso superior de español para los negocios, niveles B2 y C1; *Entorno empresarial*, nivel B2; *Socios 1*: curso de español orientado al mundo del trabajo, niveles A1 y A2 y *Socios 2*: curso de español orientado al mundo del trabajo, niveles B1 y B2.

5. Se trata del manual *Acuerdos*, niveles básico e intermedio.

6. En el aprendizaje deductivo, como aproximación a la enseñanza de lenguas, se le proporciona al alumno toda una serie de reglas gramaticales para su posterior aplicación en el uso normal de la lengua. Así pues, este tipo de aprendiente realiza un proceso que va de lo general y abstracto (la regla), hasta lo concreto (la lengua).

7. En el aprendizaje de carácter inductivo se produce, de alguna manera, el proceso contrario al aprendizaje deductivo, a saber: el alumno observa el funcionamiento de la lengua y él mismo, o con una pequeña ayuda por parte del profesor, va descubriendo las reglas. Por tanto, el aprendiente realiza un proceso que va de lo concreto (los casos observados de uso de la lengua) a lo general y abstracto (las reglas que se siguen en los usos observados).

especial. Por ejemplo, en relación con las reglas y con la explicación de los marcadores en los niveles inferiores al B2, lo más productivo es que usemos el *aprendizaje deductivo* ya que estas reglas y explicaciones, por lo común, inducen al estudiante a comprender unas unidades complejas, sobre todo cuando de un nivel avanzado se trata, puesto que en el aspecto discursivo el discente de EFE muestra casi siempre una gran carencia. En cambio, cuando se trata de la aplicación de los MD a partir del B2 a través de una serie de actividades y ejercicios que conforman una unidad didáctica, algunas de estas tareas deben, a nuestro modo de ver, presentar un *aprendizaje inductivo*. Ahora bien, ha de tenerse en cuenta que el profesor EFE también puede plantearse una metodología en que el uso de los dos tipos de aprendizaje puede ser perfectamente posible, según bien los estudiantes los conozcan o bien no, pues todo depende de las necesidades de cada estudiante o bien de un grupo y de cómo el docente considere oportuno aplicar bien uno bien otro. Lo importante es que de cuando marcadores se trata, seleccionar aquellos más adecuados no sólo al nivel del estudiante sino también al tipo de aprendizaje que el profesor considere oportuno usar.

4.2 Grupos de MD introducidos en los manuales

Los manuales presentan tanto a profesores como a aprendices muy diferentes clasificaciones respecto de los MD, ora basándose en cuestiones *didácticas* como, por ejemplo, actividades o ejercicios, ora en una *perspectiva teórica* siempre centrándose en un *enfoque comunicativo* o en un *enfoque por tareas*. A continuación, presentamos los resultados más reseñables respecto del análisis de los grupos de marcadores que hemos encontrado en el *corpus*.

4.2.1 Clase de los estructuradores de la información

En los métodos que hemos analizado, las clasificaciones para este grupo de marcadores son bastante confusas, pues, por lo común, dichos manuales o bien se los presentan bajo denominaciones o funciones (*conectores* y *locuciones*) que no reflejan el verdadero valor de estas unidades, o bien se los introducen junto con otras formas no gramaticalizadas (*para empezar*, *respecto a*, etc.). Esta confusa clasificación afecta, considerablemente, a la adecuada enseñanza de estas unidades en dichos métodos y a los aprendices del EFE. En otros términos, el hecho de que los aprendices encuentren en los manuales un tratamiento donde estos marcadores son presentados juntamente con otros marcadores cuyas funciones se diferencian de las suyas, lo que los aleja de su principal papel en los textos: desarrollar, estructurar la información contenida en el discurso, influye de manera equívoca en su aprendizaje, lo que inducirá a su incorrecta utilización en los textos orales y escritos que circulan dentro de los diferentes ámbitos específicos y que, supuestamente, tendrán que comprender y producir los estudiantes del EFE.

4.2.2 La clasificación de los conectores

Al realizar el análisis de los manuales, observamos que muchos de ellos no explican de forma detallada los conectores. Sin embargo, consiguen presentar los tres tipos de conectores: *aditivos*, *contraargumentativos* y *consecutivos*, aunque, en algunos de estos métodos, no se tiene muy clara

la relación entre estos tipos así como tampoco se especifica el grupo al que pertenecen, pues, por lo general, se presentan *conectores aditivos* junto con *ordenadores*, *conectores contraargumentativos* junto con *recapituladores* o con *conectores consecutivos* o con *conectores oracionales concesivos*, como, por ejemplo, *aunque*, *a pesar de*, etc. Esta forma de presentación resulta errónea, desde el punto de vista metodológico-didáctico, pues las funciones correspondientes a los tres tipos de conectores se diferencian de las que presentan otros marcadores de naturaleza diferente, como es el caso de los *ordenadores*, *recapituladores*, etc. De ahí, el hecho de muchos aprendices de EFE no logran comprender de forma clara el uso de estas unidades, una vez que, en estos métodos, la clasificación y las explicaciones que se ofrecen se prestan a la confusión y, por ende, al error en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para el docente como para el aprendiente de EFE.

4.2.3 La clasificación de los marcadores reformuladores

Los manuales que analizamos no presentan en sus unidades didácticas explicaciones claras para el grupo de los marcadores reformuladores, es decir, no les da la importancia que merece su enseñanza cuando se trata, sobre todo, de los niveles B2 y C1. Sus pocas apariciones se circunscriben a una pequeña parte de los métodos de EFE y, por lo general, son introducidos bajo una confusa y ambigua nomenclatura (*recursos*, *locuciones*, etc.) que lleva al aprendiente a una mala comprensión de su uso. Esta forma de introducir los reformuladores les quita a los aprendices de este nivel la oportunidad de aprender a usar unos mecanismos fundamentales de estrategia discursiva e interactiva para resolver algunas dificultades discursivas que pueden surgir durante la construcción de sus textos, ya que con el uso de marcadores de reformulación el aprendiente puede explicar mejor algunos de los enunciados que, en su discurso, pudieran ser mal entendidos, así como también rectificarlos, etc., con lo que lograría construir enunciados mejor adecuados a su intención comunicativa.

4.2.4 La clasificación de los operadores argumentativos

No hemos encontrado ningún caso de *operadores de refuerzo argumentativo* en los manuales que analizamos, y apenas se presentan casos de *operadores de concreción*. Las pocas clasificaciones que hemos encontrado para este último tipo de operadores suelen ser confusas y ambiguas, pues la mayor parte de los casos presentados en los métodos, aparte de aparecer bajo denominaciones que no aclaran bien su función, como, por ejemplo, *recursos* y *marcadores de reformulación*, bien se presentan entremezclados con otros tipos de marcadores como *así pues*, *además*, etc., cuyas funciones se distinguen de las de aquéllos, bien con formas no gramaticalizadas como, por ejemplo, *como se puede ver en*, *como se dicen*, etc. que sólo dificultan aún más su aprendizaje. En concreto, la enseñanza de los *operadores de concreción* (por ejemplo, *en concreto*, *en particular*, etc.) para los aprendices del EFE contribuiría de manera significativa para que éstos logran su capacidad para desarrollar "(...) argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados" (MCER, § 4.4.1.1), puesto que la función más amplia de este tipo de operadores es la de introducir enunciados cuyos argumentos

se muestran como o bien una concreción, precisión, síntesis de lo esencial del tema sobre el que se habla o se escribe, o bien un ejemplo de algo más general que se usa en los textos para ilustrar, comprobar, corroborar los argumentos, etc.

4.2.5 La clasificación de los marcadores conversacionales

Actualmente, los MD conversacionales son el centro de las investigaciones de muchos profesores y expertos de la conversación, puesto que el análisis de estas unidades implica el entendimiento de que la conversación focaliza en sí diversas nociones de cooperación y, por ende, de interacción, lo que justifica la propia naturaleza de este acto comunicativo. Pese a eso, en el área de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, en especial del EFE, los marcadores conversacionales todavía no han recibido la debida atención, ya que apenas hay estudios de carácter teórico y didáctico respecto de la aplicación de estas unidades en las clases del EFE. Esta ausencia de atención a los MD conversacionales también se refleja en los métodos que constituyen el *corpus* de nuestra investigación, aunque dichos manuales son lo que de más actual se usa para la enseñanza de EFE en muchos países.

Ahora bien, en buena parte de los métodos donde nos encontramos a los marcadores de este grupo, por lo común, las descripciones de esas unidades así como las actividades y ejercicios en que aparecen consiguen deslindar su verdadera función pragmática, es decir, dichos marcadores suelen aparecer como partículas discursivas distintas a las que se usan en la escrita, puesto que a su valor informativo suman otro valor interactivo orientado hacia el interlocutor. Sin embargo, en general, estos marcadores reciben denominaciones que no se ajustan a su función pragmática descrita, como, por ejemplo, *recursos*, *conectores*, *expresiones*, etc., ya que expresan ambigüedad y hacen confundir a los aprendices, pues, por lo común, son las mismas denominaciones usadas para otros grupos de marcadores con funciones semántico-pragmáticas distintas a las de aquéllos o, incluso, con funciones no pragmáticas, como, por ejemplo, las conjunciones, cuyos valores gramaticales son bastante evidentes.

A tenor de lo expuesto y considerando el hecho de que los MD conversacionales son formas muy frecuentes en las conversaciones entre nativos hispanohablantes que trabajan en los diferentes ámbitos específicos de este idioma (laboral, economía, negocio, académico, etc.), proponemos que dicha clase de marcadores sea la primera que debemos introducir a nuestros aprendices del EFE de los niveles inferiores al B2. Téngase en cuenta que para un aprendiente del nivel A1 o A2 del EFE, por ejemplo, lo que primero le será útil es el desarrollo de su comprensión y expresión oral en lengua española. Sabemos a ciencia cierta que empezar la enseñanza de una LE a través de contenidos cuyo primero objetivo sea el desarrollo de la comprensión y expresión escrita de esta lengua constituye un error irrefutable.

4.3 La arbitrariedad terminológica

La mayoría de los términos adoptados por los manuales para los MD, como, por ejemplo, *conectores*, *recursos*, *locuciones*, *expresiones*, etc. representan un carácter ambiguo con respecto a la descripción de las unidades que denominan. Es decir, muchos manuales introducen estos

términos de significado impreciso para designar una serie de unidades lingüísticas cuyo valor no queda muy claro. Por ejemplo, hay manuales que utilizan el término *conector* para denominar conjunciones o locuciones conjuntivas como “según”, “porque”, “ya que”, “aunque”, etc., y, a la vez, para asignar unidades cuyo valor pragmático se ve bien reflejado en los ejemplos usados para ilustrarlas, unidades como *por un lado, además, en primer lugar, así pues, en cambio, sin embargo*, etc. Ha de tenerse presente que de todas las etiquetas que presentan carácter ambiguo que han sido observadas en los manuales analizados, el término *conector* es, probablemente, aquél que menos ambigüedad presenta, dado que se refiere a unidades que inciden en mecanismos de conexión textual, objetivo principal por lo que se presentan aclaraciones y actividades sobre los MD en gran parte de los manuales analizados.

4.4 Confusión entre marcadores de carácter pragmático y marcadores oracionales (conjunciones)

Se ha de señalar que buena parte de los manuales suelen confundir marcadores del discurso con marcadores de carácter sintáctico-proposicional, como las conjunciones, por ejemplo. Es cierto que esa confusión se manifiesta mucho más a la hora que estos manuales presentan la clase de los conectores contraargumentativos (*sin embargo, en cambio, ahora bien, no obstante, por el contrario, pero*, etc.), los cuales son introducidos juntos con formas conjuntivas como *aunque, a pesar de, si bien, mientras que*, etc. Pues bien, esta caracterización confusa y muchas veces ambigua entre marcadores semántico-pragmáticos y conectores sintáctico-proposicionales implica una dificultad a la que aprendices y docentes habrán de enfrentarse a la hora de reconocer estas unidades, ya que dicha confusión no nos deja diferenciar claramente qué unidades se pueden considerar marcadores del discurso o conjunciones. En síntesis, esta confusión podría ser, en cierta manera, resuelta si los manuales de EFE empezaran a plantear la diferencia terminológica entre conector discursivo y conector oracional, lo que supondría un problema menos para la enseñanza de los MD y, por ende, para su comprensión por parte de los aprendices.

4.5 Uso de formas no gramaticalizadas como MD

Hemos observado un tipo de equivocación que se hace muy patente en los métodos que analizamos, o sea, la inclusión de formas no gramaticalizadas como *por eso, cabe señalar que, para empezar, cabe añadir, antes que nada*, etc. en la lista de marcadores del discurso que, muchas veces, presentan su introducción acertada y conveniente con las unidades que describen. Pues bien, dichos métodos, al parecer, aún no tienen claro la definición y la función de estas unidades pragmáticas, lo que los lleva a etiquetar formas que, por tener en determinados contextos las mismas funciones de los MD o funciones similares, todavía no se presentan gramaticalizadas. Así, este tipo de equivocación sólo hace confundir aún más a los aprendices del EFE que se quejan porque no consiguen diferenciarlos de otras piezas lingüísticas y, por ende, no los entienden, lo que implicará un mal uso de dichas unidades por parte de estos estudiantes.

4.6 El tratamiento de la movilidad distribucional de los MD

Entre los ocho manuales analizados, sólo uno⁸ trata de la *movilidad distribucional* (o *sintáctica*) de los MD, es decir, su posición inicial, intermedia y final en los enunciados. La movilidad distribucional (o sintáctica) de los MD constituye, a nuestro modo de ver, un aspecto muy importante que identifica a estas unidades y los diferencia de las conjunciones, lo que, ciertamente, facilitaría al aprendiente de EFE el mejor reconocimiento y aprendizaje de estos elementos, así como su diferenciación respecto a las conjunciones u otras clases de palabras. En especial, la movilidad sintáctica es uno de los aspectos que mejor distingue a las conjunciones de los adverbios marcadores, puesto que éstos últimos se caracterizan por gozar de mayor posición sintáctica (inicial, media y final) mientras que aquéllas suelen situarse en posición inicial.

4.7 El uso de los MD en relación con los géneros textuales

La relación que se establece entre los MD y ciertos géneros textuales es un aspecto muy interesante que debería recibir mayor atención por los manuales del EFE y, por ende, en las clases donde este idioma es enseñado. Con todo, ninguno de los manuales analizados ofrece cualquier notación o aclaración respecto a este aspecto. Además, en dichos manuales no suelen aparecer referencias explícitas al papel que desempeñan los marcadores a la hora de elaborar un texto, sea del género que sea, lo que, a nuestro modo de ver, va en contra a las propuestas metodológicas de estos tipos de manuales, pues en sus presentaciones suelen aparecer referencias explícitas a la enseñanza de mecanismos que ayudan al aprendiz a desarrollar sus destrezas oral y escrita referentes a géneros textuales que circulan dentro del ámbito laboral, de los negocios, académico, económico, etc. Ahora bien, para que los aprendices alcancen tales destrezas será necesario que ellos dominen el uso de los MD que son particulares a estos diversos géneros textuales. Por lo tanto, la enseñanza de los géneros textuales del español sólo será completa para un aprendiente de este idioma, si también se le enseña qué marcadores suelen formar parte de la estructura de estos géneros, así como de qué manera se deben usarlos.

5. Consideraciones finales

Con este estudio, creemos que hemos cumplido con el objetivo más general que en esta investigación hemos propuesto: el de comprobar cómo los manuales de EFE de los diferentes niveles usados actualmente están introduciendo los MD en sus unidades didácticas, ya que hemos pretendido contestar a las siguientes preguntas que planteamos en la introducción de este estudio: (1) ¿Qué grupos de MD son introducidos en los manuales de ELE del nivel B2? y (2) ¿Cómo son introducidos? Las respuestas a estas preguntas, como hemos visto, han sido diversas y reveladoras de algunos problemas no

8. Se trata del manual *Destino Erasmus 2*, (p. 121).

sólo de carácter teórico sino también de carácter didáctico-metodológico relacionados con la introducción de estas unidades en dichos manuales. Por tanto, debemos poner de manifiesto que el profesor del EFE que pretenda enseñar los MD en sus clases utilizando los métodos de EFE se enfrentará a numerosas y diversas explicaciones centradas en las más diferentes perspectivas, metodologías, enfoques que harán aún si cabe más compleja su labor en el aula; hecho que se debe a una serie de problemas que nos encontramos en estos manuales, a saber:

- (1) evidente *arbitrariedad terminológica* que refleja una falta de consenso entre los autores respecto de la nomenclatura más adecuada para los MD;
- (2) la *ambigüedad* de términos que confunde todavía más el aprendizaje de estas unidades por parte de los aprendices;
- (3) la *confusión* entre estas unidades pragmáticas y otros elementos de carácter gramatical (conjunciones);
- (4) ausencia del tratamiento de su *movilidad sintáctica o distribucional*;
- (5) no consideración acerca de su uso en relación con los *géneros textuales*;
- (6) uso equivocado de *formas no gramaticalizadas* como MD.

Desde luego, queremos dejar constancia que, al plantearnos esta investigación, no es nuestra intención echar por tierra la labor que autores y los manuales, como los que analizamos aquí, están llevando a cabo en el área de la enseñanza del EFE. Todo lo contrario. La verdad es que en la mayoría de los métodos de EFE actuales ya encontramos descripciones de los MD basadas en el enfoque comunicativo y en el uso real del español. Así, teniendo en cuenta el hecho de que la enseñanza de una LE no puede quedarse al margen de las nuevas corrientes lingüísticas así como de los resultados de investigaciones de carácter pragmático que recientemente se están realizando respecto de los MD, todo ello nos parece un logro muy importante para la enseñanza-aprendizaje de estas unidades. Sin embargo, cuando describimos aquí los problemas más reseñables relacionados con la introducción de los MD en los manuales de EFE, lo que pretendemos con estas reflexiones es, únicamente, dejar patente lo engorroso que entraña la enseñanza-aprendizaje de todo lo relativo a estas unidades del discurso; lo que se debe al hecho de que todavía no disponemos de una sistematización – debido a la heterogeneidad en las clasificaciones, definiciones y delimitación de unidades y funciones – del estudio de estas partículas que facilite al profesor enfrentarse a todas aquellas cuestiones que actualmente dificultan su enseñanza-aprendizaje, pero que son fundamentales si lo que deseamos es que nuestros alumnos adquieran una adecuada competencia comunicativa en español. En definitiva, pensamos que el tema que desarrollamos en esta investigación será relevante no sólo para el estudio de los MD dentro de la enseñanza-aprendizaje del EFE, sino también para concienciar a los profesores de la importancia de esas unidades en sus clases, puesto que, ciertamente, tales elementos participan en la construcción del sentido de los diferentes géneros discursivos que se utilizan en contextos específicos de enseñanza del español así

como contribuyen para el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices. Por ello, aprender a usar los MD es de extrema importancia para poder comunicarse con éxito en una LE. Es más, se puede afirmar que el empleo adecuado de esos elementos por los aprendices de una lengua segunda, en la producción de sus discursos orales y escritos, puede indicar que ellos ya poseen un mayor dominio de la LE. Es la prueba de que el aprendiz ha salido de los dominios estrictamente gramaticales de la LE y ya se está valiendo del dominio pragmático y, por consiguiente, alcanzando una competencia comunicativa plena. Esto es que lo suscribe Martín Zorraquino (1998, p. 55) al sostener que “[...] si se quiere adquirir una competencia plena de la segunda lengua, entonces el estudio de los marcadores discursivos es absolutamente necesario”.

Bibliografía

- ANSCOMBRE, J.C. y O. DUCROT, 1983, *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles: Mardaga.
- BLAKMORE, Diane, 1987, *Semantic constraints on relevance*, Oxford: Blackwell.
- BRIZ, Antonio, 1993a, “Los conectores pragmáticos en el español coloquial (I): su papel argumentativo”, *Contextos*, XI, 21/22, pp. 145-188.
- _____, 1993b, “Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial (II): su función metadiscursiva”, *Español Actual*, 59, pp. 39-56.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L., 1991, *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*, Málaga: Ágora.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C., 1987, *Enlaces extraoracionales*, Sevilla: Alfar.
- HALLIDAY, M. A. K., 1986, *El lenguaje como semiótica social*, México: FCE.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M^a Antonia, 1998, “Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas)”, en *VII Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, (Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, G.I.L.A.), Universidad de Granada, pp. 51-79,
- ____ y J. PORTOLÉS LÁZARO, 1999, “Los marcadores del discurso”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, 3, pp. 4051-4213.
- MCER: CVC, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya, [en línea] <<http://cvc.cervantes.es/abref/marco>>
- MONTOLÍO DURÁN, E., 2001, *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.
- PONS BORDERÍA, S., 1998, *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*, Valencia: Universitat de València.
- PORTOLÉS, J., 1998, *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- _____, 1999, “Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE”, en *Carabela*, 46, pp. 63-74.
- SCHIFFRIN, Deborah, 1986, *Discourse markers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SPERBER, D. y D. WILSON, 1986, *La relevancia*, Madrid: Visor Dis. S. A.
- VV.AA., 2008, *Destino Erasmus 2 (Libro del Alumno)*, Madrid: SGEL.

- VV.AA., 2008, *Socios 1*: Libro del alumno (A1-A2), Barcelona: Difusión.
- VV.AA., 2008, *Socios 1*: Cuaderno de ejercicios (A1-A2), Barcelona: Difusión.
- VV.AA., 2008, *Socios 2*: Libro del alumno (B1), Barcelona: Difusión.
- VV.AA., 2008, *Socios 2*: Cuaderno de ejercicios (B1), Barcelona: Difusión.
- VV.AA., 2006, *Acuerdos* (niveles A1-A2 y B1), Barcelona: Difusión.
- VV.AA., 2007, *Conexión 2* (nivel B1), Brasil/España: Martins Fontes/EnClave ELE
- VV.AA., 2008, *Al día* (niveles B2-C1), Madrid: SGEL.
- VV.AA., 2003, *Primer Plano 4* (nivel superior), Madrid: EDELSA.
- VV.AA., 2008, *Entorno empresarial* (nivel B2), Madrid: EDELSA.

El tratamiento de los contenidos pragmáticos en el aula de E/LE: reflexión o intuición

**Cristina Corral Esteves
Xemma Fernández López
Instituto Cervantes de Porto Alegre**

Resumen

En muchos casos el tratamiento de los contenidos pragmáticos en el aula de E/LE no es el resultado de una planificación consciente por parte del profesor, sino más bien de su intuición. En este artículo defenderemos la necesidad de reflexionar sobre el aspecto pragmático a la hora de programar nuestras clases si queremos formar alumnos capaces de desenvolverse en situaciones comunicativas reales con éxito. El punto de partida serán algunas peticiones reales pragmáticamente inadecuadas obtenidas en el aula que nos servirán como excusa para hacer una rápida revisión de algunas teorías pragmáticas aplicadas a la cortesía.

Palabras clave: pragmática, cortesía, relevancia.

Abstract

In many occasions, the way we introduce the pragmatic contents in the Spanish language teaching classroom is not the result of a conscious planification coming from the teacher, but of his/her intuition. In this article, we are going to defend the need of considering pragmatic aspects when we plan our lessons if we want to train students to be able to manage successfully in real communicative situations. The starting point will be some pragmatically inappropriate real requests obtained from our students in the classroom which will help us to do a quick check up of some pragmatic theories applied to politeness.

Key words: Pragmatics, politeness, relevance.

Imagina que estás en esta situación, ¿qué dirías?

- Estás de pie en el autobús y un señor mayor te está pisando.

Este es un tipo de ejercicio que podemos encontrar en muchos manuales de enseñanza de español como lengua extranjera para estudiantes de un nivel B1. Algunas de las respuestas recogidas a la hora de ponerlo en práctica en nuestras primeras clases como profesoras de español fueron las siguientes:

- (1) ¡Hombre, por favor! Deja de pisarme.
- (2) Me está usted pisando.
- (3) ¿Puede levantar su pie del mío, por favor?
- (4) ¡Señor! Me está pisando.
- (5) ¿Podría dejar de pisarme?

Estos son solo algunos ejemplos, pero casi todas las respuestas iban en la misma línea, es decir, muy pocas se adecuaban a la situación comunicativa planteada. Tras el jarro de agua fría que esto significa y tras algunas dudas sobre si habíamos elegido bien nuestro futuro profesional, comenzamos a plantearnos qué es lo que había pasado, por qué nuestros alumnos construían este tipo de enunciados a los que nada se les podía reprochar gramaticalmente hablando (al menos en el sentido más extendido del término) pero que en ningún caso, de emitirse en una situación real, responderían a las expectativas de los interlocutores.

¿Qué es lo que se le pasaría a este hombre de edad avanzada por la cabeza si una persona joven en un autobús público le hiciera una petición de esta forma? ¹ Con cualquiera de ellas el primer pensamiento estaría dedicado a) a lo fuera de lugar de las palabras elegidas, b) a la mala educación del hablante; aunque cada enunciado tendría sus particularidades:

- (1) ¿Por qué comienza el diálogo con una llamada de atención que indica fastidio y enojo cuando no soy consciente de mi acción? ¿Por qué me tutea cuando las normas sociales marcan el uso de *usted* al dirigirse a una persona desconocida de edad avanzada? Además, ¿por qué usa un imperativo?, ¿es una orden?
- (2) ¿Por qué me informa de un hecho que se lleva a cabo sin conocimiento y no utiliza ningún elemento atenuante para comunicármelo?
- (3) ¿Por qué utiliza la ironía en este momento cuando parece que no es el apropiado para ella?
- (4) ¿Por qué informa de un hecho negativo y en vez de atenuarlo de alguna forma para restarle importancia, lo introduce con una exclamación tan poco adecuada?
- (5) ¿Por qué pregunta esto? Claro que puedo dejar de hacerlo pero la verdad es que no me había dado cuenta, no necesitaba ser tan directo y usar un tono tan provocador.

Los alumnos tenían una competencia suficiente para construir enunciados gramaticalmente correctos, que incluso podrían ser eficaces, al conseguir el efecto deseado, es decir, que nuestro interlocutor dejara de pisarnos; el problema en este punto es que no habríamos logrado nuestro objetivo de la forma deseada; en resumen, no habríamos sido corteses, uno de los elementos fundamentales

1. La comunicación no verbal sería de gran importancia, aunque por razones obvias no la tenemos en cuenta en este momento.

a la hora de vivir en sociedad. Por otro lado, tendríamos efectos colaterales como, por ejemplo, la inseguridad que dominaría las emisiones futuras de nuestro estudiante o los estereotipos negativos que se formarían en los oyentes sobre los “extranjeros”. En ningún caso se habría conseguido construir un mensaje adecuado al interlocutor y a sus características particulares.

El camino para conseguir que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el alumno lograra adquirir las estrategias necesarias para desenvolverse con éxito en este tipo de situaciones pasaba entonces por la reflexión sobre qué había fallado y sobre la forma de conseguir llevar al aula esos contenidos.

En el presente artículo nos acercaremos a estos puntos aunque mucho queda por hacer a nivel teórico y práctico. Nos parece fundamental que el profesor reflexione sobre estas cuestiones antes de programar sus clases. Analizaremos para ello algunos elementos básicos de la pragmática, disciplina que se ocupa de estos temas y reflexionaremos, a partir de los ejemplos presentados al inicio, sobre la necesidad de tenerla en cuenta siempre a la hora de plantear contenidos y seleccionar o crear actividades.

Nacimiento de la Pragmática

La preocupación fundamental a la hora de la enseñanza de lenguas hasta hace algunos años pasaba por que el aprendiz conociera la gramática de la lengua, es decir, la fonética-fonología, la morfología, sintaxis y semántica siguiendo un modelo estructuralista en el que la lengua era considerada un sistema de signos en el que todo encajaba. A partir de los años 60 comienza a ponerse en tela de juicio la efectividad del estructuralismo iniciado por Saussure y es en ese momento donde comienza a desarrollarse.

El término aparece por primera vez en 1938 en la obra de Morris. Este autor en su *teoría de los signos* o semiótica distingue tres disciplinas: la sintaxis, la semántica y la pragmática. Todas ellas estudiarían las relaciones entre diferentes elementos: relación entre un signo y otro, entre los signos y los objetos que representan y, por último, en la parte que nos interesa, entre los signos y sus intérpretes, es decir, la lengua en uso que incluiría elementos más allá de la lingüística como la psicología o la sociología. Tendrían que pasar algunos años para que esta primera definición tuviera consecuencias. En la década de los 60, con la crisis del estructuralismo y en el marco de la gramática generativa, surge una *semántica generativa* representada por autores como Fillmore, Lakoff o Ross quienes intentan explicar desde la gramática los problemas de significado presentados por Austin, Grice, Searle y Strawson. Se considera que el “nacimiento” de la pragmática se produce con la obra de Austin de 1962 *How to do things with words?*. El ataque directo a la semántica generativa por parte del precursor del generativismo, Chomsky, basado en la imposibilidad de estudiar estos fenómenos de una forma rigurosa desde la gramática, provoca que pasen a formar parte de esta nueva disciplina que se desarrolla con fuerza desde ese momento. A partir de entonces han sido muy numerosos los intentos de delimitar sus fronteras dentro de un marco teórico que intente explicar todos los conflictos creados en el uso de la lengua². Una de las mayores aportaciones posteriores será la de Sperber y Wilson y su *Teoría de la Relevancia* (a partir de ahora TR), así como las de Leech y Levinson.

Frente a la idea de la pragmática como un módulo más de la gramática equiparable a la sintaxis o la semántica, en la actualidad la tendencia, sobre todo en el marco de la enseñanza de lenguas,

2. Cfr. Pons (2005) para ver un resumen de algunas de las posturas más extendidas en la actual bibliografía.

es considerarla como una perspectiva, es decir, cualquier elemento puede contener información pragmática (una determinada entonación, el orden de las palabras, el uso de sufijos, ...)

Qué es comunicar

La gramática³ no permite explicar muchos fenómenos presentes en la comunicación. El sistema tradicional en el que existe un emisor que emite un mensaje dirigido a un receptor con un código a través de un canal determinado provocando un proceso de codificación y posterior descodificación, parece insuficiente para comprender un intercambio como el siguiente (emitido por un hombre a su esposa):

- (6) - ¿Vamos al cine?
- Tengo que trabajar.

En (6) tenemos una pregunta total, de la que esperamos un *sí* o un *no* pero en su lugar nos encontramos un enunciado *Tengo que trabajar* que en principio transmite una información que no parece responder a nuestras expectativas, es decir, no hemos preguntado qué tiene que hacer esa persona sino si quiere o no ir al cine con nosotros. Hay entonces una diferencia entre lo codificado y lo transmitido.

Esta idea se desarrolla con Benveniste para quien el discurso tiene un carácter de acontecimiento, lo que él llama la “instancia del discurso” con lo que designa los actos concretos y siempre únicos por los que la lengua se actualiza en hablas y que sólo se comprende como un sentido, como una intención del discurso. Estas apreciaciones de Benveniste serán consideradas por Grice posteriormente al llevar a cabo la distinción entre “significado del enunciado”, “significado de la enunciación” y “significado del hablante”.

Cuando comunicamos debemos tener en cuenta la selección de la lengua que hacemos según el contexto y los interlocutores y esto es lo que debemos transmitir a los aprendices de una lengua extranjera. Retomemos el ejemplo (1). Si este enunciado fuera producido por un nativo de español, el oyente pensaría que es simplemente un maleducado y, menos en raras excepciones, el hablante sabría que ha provocado este efecto, es decir, hay una intencionalidad como veremos. Sin embargo, en el caso de un aprendiz a quien no se le haya dotado de estrategias pragmáticas no será consciente de lo que ha sucedido y no podrá comprender el porqué de determinadas miradas o respuestas poco amables, es decir, no verá la diferencia entre lo dicho y lo realmente expresado.

¿Cómo podemos enseñar a nuestros alumnos a comportarse en todas las situaciones, en todos los contextos, con todas las personas que pueden aparecer en su vida? En definitiva, ¿cómo podemos enseñarles a *comunicarse* en la lengua meta? Parece una tarea inabarcable planteada de esta forma, pero quizá la respuesta esté en analizar “qué factores determinan sistemáticamente el modo en que funcionan nuestros intercambios comunicativos” (Escandell, 2004:182).

Como vimos, la existencia de un emisor, un receptor, un mensaje, un código y un

3. Usamos aquí el término entendido como una disciplina formada por distintos módulos y en los que, en principio, no se considera para su estudio su uso por situarlo fuera del campo propio de la Lingüística. Nosotros nos acercamos más a concepciones más abiertas como la de Fuentes Rodríguez (2000: 40): “Una Gramática contextual en el sentido más amplio [...] estudiará los condicionantes externos que exige la emisión de un segmento lingüístico, características que estarían en su matriz de rasgos contextuales y que tienen que ser descritas, igual que sus restricciones combinatorias y su función sintáctica”.

canal no es suficiente para que exista comunicación. Aquí aparece uno de los elementos fundamentales de la pragmática: la intención. Esta debe ser entendida por el oyente para conseguir el éxito comunicativo y evitar los malentendidos.

Pero, ¿cómo podemos llegar a conocer la intención del hablante? Para ello necesitaremos tener en cuenta los elementos lingüísticos seleccionados junto a nuestro conocimiento del mundo, al comportamiento observable (que incluye, por ejemplo, el lenguaje no verbal), y a las expectativas creadas. Atender al conjunto de estos elementos nos permitirá llevar a cabo inferencias, es decir, llevar a cabo un razonamiento que nos permitirá deducir informaciones a partir de otras ya existentes. Retomenos el ejemplo (6). El hablante hace una invitación en forma de pregunta a una persona cercana de su entorno. Si el oyente contesta de la forma que lo hace en vez de contestar simplemente *sí* o *no* debemos preguntarnos el porqué y es en este punto donde se desarrolla un proceso inferencial. Al responder a una invitación de una forma indirecta como *Tengo que trabajar* y no con un simple *no* como parecería lo esperable hemos conseguido, además, transmitir una negación de forma mucho más cortés, al dar una razón de peso y, por otro lado, mostrar una cualidad valorada en nuestra sociedad: la dedicación al trabajo, sinónimo de responsabilidad.

La idea de los actos de habla desarrollada en principio por Austin en 1962 va a tratar de diferenciar las intenciones y a analizar los medios lingüísticos usados para expresarlas. De esta forma encontraremos *actos locutivos*, es decir, aquellos que llevamos a cabo al hablar; *actos ilocutivos*, o actos intencionales que superan la literalidad, por qué decimos algo; y *actos perlocutivos*, que persiguen conseguir un efecto en el oyente, los decimos para algo. Si al llegar a clase lo primero que decimos es:

(7) ¡Hola, buenos días! ¿Cómo estáis?

¿Qué actos de habla hemos producido? Las diferentes actividades *fonéticas, sintácticas y semánticas* constituirían el acto locutivo; el ilocutivo sería el *saludar* y el perlocutivo el *agradar* a nuestros alumnos, el crear un clima ameno y relajado. La pragmática se centra en el estudio de los segundos, es decir, de los actos ilocutivos. Para Searle y Vanderbeken 1985 estos están compuestos por el contenido proposicional y la fuerza ilocutiva y son cinco los tipos de actos que persiguen intenciones diferentes:

- (a) Asertivos: representan un estado de cosas como real (*informar, describir, creer,...*).
- (b) Compromisivos: comprometen al hablante con una acción futura (*prometer, jurar,...*).
- (c) Directivos: comprometen al oyente con una acción futura (*invitar, ordenar,...*).
- (d) Declarativos: crean una situación nueva (*declarar, bautizar,...*).
- (e) Expresivos: manifiestan sentimientos y actitudes del hablante (*felicitar, agradecer,...*).

La relación entre forma lingüística y significado no es única ni exclusiva, de ahí que se hable de actos de habla indirectos⁴. Usaremos, por ejemplo, una pregunta tradicionalmente

4. No son considerados en esta teoría los actos perlocutivos.

considerada como una forma de conseguir información (acto *locutivo*) para hacer una petición (acto *ilocutivo*). Esto es lo que nos encontramos en (6) según Searle.

Frente a la teoría de los actos de habla, la TR desarrollada por Sperber y Wilson no reconoce la noción de actos de habla indirectos, como veremos más adelante, sino simplemente un principio de relevancia.

Junto a la idea de intencionalidad, otro elemento fundamental a tener en cuenta, y que nos remite directamente al conflicto provocado por los enunciados recogidos al inicio de este artículo, es el de la distancia social entre los interlocutores y la gestión de la misma. Esto es lo que conocemos por cortesía.

La cortesía

¿Es universal la cortesía? Sí, en todas las culturas existe, lo que varía son los rasgos que la constituyen. A pesar de que en los primeros estudios pragmáticos se defendía una visión universal, el desarrollo de los estudios interculturales ha demostrado que no es así. Debemos aprender lo que es cortés o no en cada cultura e interiorizarlo. Escandell (1998a) presenta un ejemplo que nos parece interesante reproducir aquí. Ante una pregunta como *¿Puedes pasarme la sal?*, un hablante de español inmediatamente cogerá el salero y se lo pasará a la persona que ha emitido el enunciado. ¿Qué sucedería en cambio en Tailandia o en Polonia? En el primer país, el oyente se sentiría ofendido al considerar que se está poniendo en duda su capacidad para hacer algo; en el segundo, la reacción sería diferente, simplemente los comensales pensarían que no somos muy avisados, ya que es evidente que es una acción muy fácil de desarrollar y que son capaces de llevarla a cabo, es decir, no es un gran reto el que les estamos proponiendo. Por lo tanto, en el primer caso seríamos corteses, en el segundo descorteses y en el tercero crearíamos un desconcierto absoluto (imaginemos que alguien nos preguntase en esta situación: *¿Es capaz de pasarme la sal?*).

Retomando el ejemplo (6), sabemos que en España cuando alguien nos invita a algo no podemos simplemente rechazar el ofrecimiento sino que debemos dar alguna razón importante para ello, si no seremos considerados descorteses. En (6), como mencionamos, los interlocutores tienen una estrecha relación, por lo que no se han utilizado elementos introductorios que mitiguen la negativa, al no considerarse necesario, pero sí el dar un motivo importante para la misma. Esto no es algo que se dé en todas las culturas. En muchos países no será necesario presentar una información tan detallada del motivo del rechazo, incluso dar demasiadas explicaciones puede resultar extraño al demostrar un interés desmedido.

En este punto y siguiendo a Escandell (1998c) vamos a considerar la cortesía no como un conjunto de normas sociales sino como un conjunto de estrategias conversacionales gracias a las cuales lograremos evitar o mitigar conflictos entre los objetivos del hablante y del oyente. Su papel fundamental es ser una estrategia al servicio de las relaciones sociales. Hablaremos de intercambio *interaccional* cuando lo que importa es mantener esas relaciones sociales y de intercambio *transaccional* cuando lo que prima es la transmisión eficaz de información (una llamada de auxilio, instrucciones para manejar un aparato eléctrico,...) aunque ambos tipos no constituyan categorías cerradas. Veamos el ejemplo (8):

(8)a. Me temo que su marido no se encuentre muy bien...Realmente, su situación puede calificarse de bastante grave...Con su avanzada edad, y dado su deteriorado estado físico, se requeriría casi un milagro para que lograrse superar la crisis...Debemos estar preparados para un desenlace fatal, que puede ser inminente....

b. Su marido ha muerto.

En ambos enunciados la información transmitida es la misma. Para comprender lo que pasa debemos partir de Grice y su Principio de Cooperación (a partir de ahora PC), es decir, “haga usted una contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga” y las cuatro máximas que lo acompañan: cantidad, cualidad, relación y modo. Grice menciona la existencia de otras máximas como la de cortesía que aparecen en los intercambios lingüísticos. El PC puede verse violado por lo cual deberemos desarrollar un proceso referencial que nos ayude a recuperar la intención de lo expresado, es decir, en el caso de (6) el hecho de no tener un *sí* o un *no* como respuesta nos encamina a un proceso inferencial que nos ayude a alcanzar la intención del hablante. Esta idea es la que encontramos también en los actos de habla indirectos propuestos por Searle. El deseo de ser corteses puede ser una de las causas que nos lleve a buscar formas de comunicación indirecta.

La que más se ajustaría al PC de Grice sería (8b) y sería totalmente eficaz informativamente hablando. Por otro lado, (8a) atentaría contra las máximas de cantidad (“Haga que su contribución sea todo lo informativa que el intercambio requiera”), calidad (“No diga lo que crea que es falso”), manera (“Sea usted claro”). La cortesía entonces será un principio regulador superior que permitirá la trasgresión de las máximas. Vamos a transmitir una noticia negativa que va a producir gran dolor al oyente, por lo que partimos del supuesto de que debe mitigarse su efecto.

Leech (1983) propone un principio de cortesía desarrollado también a través de unas máximas, que complementan la teoría de Grice. Para este autor, en su forma positiva, la cortesía tiende a maximizar los comportamientos corteses y en su forma negativa pretende minimizar la expresión de comportamientos descorteses. La segunda será la necesaria para mantener las buenas relaciones. Divide en cuatro las acciones de habla en relación a la distancia social y la intención:

- a) Competitivas: entran en conflicto con la cortesía (i.e. *ordenar; pedir*) al suponer un coste por parte del oyente y, por lo tanto, requieren una cortesía negativa.
- b) Sociales: apoyan la cortesía (i.e. *agradecer; felicitar; invitar*) y conllevan un beneficio para el oyente y un coste para el hablante que utiliza la cortesía positiva.
- c) En colaboración: son indiferentes a la cortesía (i.e. *informar; anunciar*) no hay desequilibrio entre beneficios y costes para los interlocutores.
- d) Actos conflictivos: chocan directamente contra la buena relación entre hablante y oyente acrecentando la distancia social y/o destruyendo las relaciones (i.e. *amenazar; acusar*)

Cuanto mayor es el coste para el oyente, mayor es la descortesía intrínseca; y cuanto mayor el beneficio mayor la cortesía intrínseca. Los actos más corteses son los que recurren a formas indirectas de expresión para mitigar esa descortesía.

En otro de los manuales de uso frecuente entre los profesores de español aparece una escala de formas de realizar una petición de más a menos formal. La parte baja de la tabla, que reflejaría la menos cortés, viene representada por un enunciado del tipo: *Abre la ventana* mientras que la alta estaría ocupada por *¿Podrías abrir la ventana?* (veremos más adelante como esto presentado de forma simplificada y generalizada a los alumnos puede presentar graves problemas). La diferencia entre ambas viene dada por el hecho de que la segunda parece que deja abierta la puerta a una posible elección por parte del hablante mientras que la primera parece imponer una obligación, lo que es menos cortés.

Por otro lado, dos conceptos fundamentales se ven implicados cuando hablamos de cortesía, el de *territorio* y el de *imagen*, desarrollado por Brown y Levinson a partir de las propuestas de Goffman y que cubre un aspecto ausente en la teoría de Grice: la interpersonalidad. La idea de territorio se refiere al hecho de la existencia de una distancia de “seguridad” individual al igual que existe en relación a la sociedad. En España sería impensable que alguien que acabamos de conocer nos preguntara en una fiesta cuánto ganamos, nos pondría en una situación incómoda, lo que no significa que en otras sociedades esto sea perfectamente normal. Por otro lado, está el supuesto compartido para la cooperación según el cual debemos salvaguardar nuestra imagen y una manera de hacerlo es no amenazar o dañar la de los demás. Distingue entre la *imagen positiva* que nos permite ser aceptados socialmente; y la *imagen negativa* que nos lleva a no inmiscuirnos en la vida privada de los demás, aunque aquí el concepto de “privacidad” dependerá de la sociedad. Esto explica por qué una pregunta como *¿Qué tal el fin de semana?* llevará en algunas sociedades a detallar un proyecto completo de actividades mientras que en otras la respuesta será un simple *Muy bien, gracias*, siendo ambas totalmente corteses en sus respectivas sociedades teniendo en cuentas los valores predominantes.

Brown y Levinson hablan de acciones que ponen en riesgo la imagen pública, estas son las llamadas *acciones que amenazan la imagen pública* (AAIP). Usaremos la cortesía para suavizar estas. El nivel necesario de esta cortesía vendrá dado por tres factores :

- (a) *poder relativo*: la jerarquía, de carácter vertical, que tiene que ver con las estructuras sociales de cada sociedad. Nuestra relación será diferente con nuestro jefe, con nuestros padres, con nuestros compañeros de clase, con un señor desconocido en la calle,...y todo esto tendrá un reflejo en nuestra forma de comunicarnos.
- (b) *distancia social*: de carácter horizontal, la familiaridad y el contacto entre los interlocutores entendidos como el conocimiento previo de la persona a la que nos dirigimos. Nuestra idea de *madre*, por ejemplo, está asociada a un ser cercano y generalmente el uso del *tú* marcará nuestras relaciones; pero seguro que no nos es del todo extraño en España el uso en generaciones anteriores de *usted*, lo que refleja un cambio muy importante en nuestra sociedad.
- (c) *grado de imposición*: el grado de un determinado acto en relación a la imagen pública.

Con todo, las posibilidades de estrategias son cinco:

- (a) Abierta y directa: no ocultamos nuestra intención (*Haz la cena*)
- (b) Abierta e indirecta, con cortesía positiva: no ocultamos nuestra intención pero intentamos minimizar el posible daño a la imagen pública (*Tenemos que hacer la cena*).
- (c) Abierta e indirecta, con cortesía negativa: expresamos que el acto no busca limitar la libertad de acción del oyente, pedimos excusas por las molestias causadas y nos distanciamos de la responsabilidad de haber hecho la petición. Este es el caso prototípico de la cortesía que suele ir acompañado de unas estructuras lingüísticas más o menos convencionalizadas, y las más frecuentes son las que se producen de forma indirecta (*¿Podría pasarme el agua, por favor?*)
- (d) Encubierta: ocultamos nuestra intención. Deja al oyente que interprete de la forma que considere oportuna, así si la encuentra amenazadora siempre podrá decir que no se ha entendido bien su planteamiento (*El informe tiene que ser entregado hoy sin falta*).
- (e) Evitar la AAIP.

Frente al planteamiento de Leech o Brown y Levinson que parte de los postulados de Grice y su PC para la cortesía, la TR no la tiene en cuenta en un inicio, al considerar que excede el ámbito de estudio y se extiende a otras áreas como la psicología o la antropología. Sin embargo, posteriormente, otros autores adscritos a esta teoría han visto la posibilidad de introducirla en este marco teórico como veremos a continuación.

El enfoque social/cognitivo

Al igual que en otras áreas de estudio, en pragmática se presenta la dicotomía enfoque social / cognitivo. En el primero de ellos, el lenguaje es visto como el producto de nuestro ser en sociedad, es algo que aprendemos y el área que nos ocupa entonces se manifestará como una serie de estrategias que nos permitirá llevar a cabo determinadas funciones. Esto es lo que nos encontramos, en definitiva, en la mayoría de los manuales actuales: cómo hacer una petición, cómo expresar un deseo, cómo saludar...aunque generalmente se ve reducido a una presentación de estructuras gramaticales cuyo uso se muestra de forma muy generalizada. A la hora de presentar estas habilidades, que podemos calificar de “conversacionales”, se suelen utilizar dos métodos en los que seguro nos vemos reconocidos: indirecto y directo. El primero es el que suele ser más utilizado y consiste en dar al alumno ejercicios de práctica conversacional como los *role plays* o los de vacío de información. El problema en estos casos es que son situaciones prototípicas donde hay un intercambio de información pero no del tipo de los que se producen en la vida real, ya que se deja de lado el hecho de que hablamos para mantener relaciones sociales. Son intercambios transaccionales y no interaccionales. Por otro lado, no existe ningún

tipo de *input* sobre el aspecto sociolingüístico de las situaciones comunicativas, simplemente son patrones modelo generalizados. Cuando vamos a comprar a una tienda en España tratamos de *usted* al dependiente pero si estamos en una tienda alternativa de un barrio céntrico de la capital no será apropiado en absoluto este tratamiento.

Algunos pensarán que esto no es demasiado importante, que ya lo aprenderán cuando vayan al país y lo vean o que el sentido común ayudará a discernir en este tipo de asuntos. Puede que tengan razón pero creemos que cuanto menos se deje a la suerte y más se puedan trabajar estos aspectos en el aula formaremos a hablantes más preparados.

El segundo método utilizado y el que nos parece más interesante desde nuestra experiencia es el de presentar de forma directa y explícita este tipo de *input*, los mecanismos conversacionales necesarios para que exista una comunicación fluida. Esta reflexión podrá concluir con que estos son los mismos que en su lengua materna pero descubriremos que en numerosas ocasiones no es así. Por ejemplo, las estrategias conversacionales de secuencias de apertura y de cierre, de cambio de tema conversacional o de interrupción variarán mucho en las distintas culturas.

Por otro lado, desde un enfoque cognitivo se nos propone el lenguaje como una facultad del hombre regida por nuestro cerebro. Así construimos en el mismo una representación de la realidad a la que acudimos cuando queremos interactuar en una situación determinada, son *representaciones internas*, “proposiciones en las que el individuo recoge su visión del mundo, de los demás individuos y de sus propias creencias” (Escandell, 2004: 184). Si estas representaciones son compartidas por el resto de la comunidad pasan a formar parte de las normas sociales. Conocer una lengua será también interiorizar estas representaciones que tienen que ver con el uso de la lengua.

El *Marco Común Europeo de Referencia*, documento publicado por el Consejo de Europa en 2001 y que nace con la intención de reflexionar sobre los objetivos y metodología de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, así como ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, en su apartado 2.1.2. nos dice que

“las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso intencionado de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) *sobre la base de guiones o escenarios de intercambios lingüísticos*. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades”.

En la parte en cursiva se puede ver el reflejo de ese enfoque cognitivo propuesto que apoya la existencia de esas representaciones predeterminadas y estereotipados de secuencias comunicativas que nos ayudan a comprender el mundo y que tienen un reflejo lingüístico.

Nos parece que el camino a seguir en la enseñanza de lenguas extranjeras está en el cognitivismo, pero lo cierto es que su aplicación real en la didáctica de lenguas está aún sin desarrollar. El marco teórico de este enfoque aplicado a la pragmática lo encontramos en la TR. En esta teoría el *contexto* es

“[...] not simply the preceding linguistic text, or the environment in which the utterance takes place, but the set of assumptions brought to bear in arriving at the intended interpretation” (Sperber y Wilson 1993:341).

Sperber y Wilson dan por válidas algunas de las concepciones de Grice, aunque, como era esperable, rechazan otras. En primer lugar, como en el caso de Grice, parten de la idea de que el objetivo de una teoría pragmática debe ser explicar como el oyente interpreta la intención expresada por el hablante; pero para Sperber y Wilson, el hablante no actúa teniendo en cuenta unas máximas, es más, no obedece una máxima de Relevancia sino que esta es fundamental para la cognición.

“En términos cognitivos, lo que los seres humanos buscan en la información que procesan es relevancia. El procesar incluye esfuerzo y sólo se emprenderá cuando se espera alguna recompensa en términos de implicaciones contextuales; cuanto mayor sea la recompensa que se espera, tanto mayor será el esfuerzo que uno está preparado a emprender” (Sperber y Wilson 1991:597).

Posteriormente se redefine esta idea, afirmando que “todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su relevancia óptima (principio comunicativo de relevancia). La cognición humana tiende a adaptarse hacia la optimización de la relevancia (principio cognitivo de relevancia)” (Pons 2002: 21).

Para la interpretación de un enunciado debemos tener en cuenta que cada emisión tiene diferentes interpretaciones posibles, compatibles con la información lingüísticamente presentada; y que no todas las interpretaciones se dan al mismo tiempo ya que algunas necesitan un mayor esfuerzo. Por otro lado, el oyente está en posesión de un criterio de evaluación general de dichas interpretaciones, criterio suficientemente fuerte para que al encontrar una interpretación que lo satisfaga detenga la búsqueda.

La *relevancia*, para Sperber y Wilson, se define en términos de efectos contextuales y esfuerzo cognitivo. Cuando llega a nosotros una información nueva esta debe convivir con supuestos existentes. Nuestra mente almacena esa nueva información que, evidentemente, se compara con la ya presente, es decir se contextualiza. En ocasiones esta convivencia no presenta ningún conflicto, mientras que en otras sí los produce, provocando la consiguiente cancelación del nuevo supuesto o la cancelación, refuerzo o debilitamiento del existente. Con todo esto, la TR considera *efectos contextuales* la suma de la información nueva presentada más el contexto. Por lo tanto, a mayores efectos contextuales, mayor relevancia. Al mismo tiempo, el llegar a esos efectos contextuales requiere un esfuerzo, y cuanto más esfuerzo sea requerido menos relevante será. Este esfuerzo depende de dos factores: el esfuerzo de la memoria y la imaginación necesaria, por un lado; y la complejidad psicológica de lo enunciado, por otro.

En definitiva, para calcular la relevancia de un enunciado debemos combinar contenido (proposición), contexto, actitud (proposicional) e implicaciones. La interpretación

más relevante será la que presente mayores efectos contextuales con menor esfuerzo cognitivo. El problema al que nos debemos enfrentar en este punto es que para encontrar la interpretación más relevante deberíamos considerar todas las posibilidades y, como es evidente, no es así. Es aquí donde aparece la *relevancia óptima* (lo que busca el oyente en términos de esfuerzo y efecto). Una emisión es óptimamente relevante sí y sólo si a) tiene suficientes efectos contextuales para merecer la atención del oyente, y b) para conseguir alcanzar estos efectos el oyente no lleva a cabo injustificados esfuerzos cognitivos (en un tipo de comunicación abierta).

Entender una metáfora o una ironía no necesita, en la TR, de ningún proceso de interpretación diferente al lenguaje literal. Requerirán un mayor esfuerzo cognitivo pero, a la vez, nos ofrecerán mucha más información, ampliando el número de implicaciones de distinto rango.

Escandell (1998) intenta reconciliar la TR con el carácter social de la lengua. Para ella, la cortesía debe explicarse como un *conocimiento adquirido* por lo que podría integrarse en un marco cognitivo al centrarse el interés en los supuestos que cada uno poseemos en nuestra mente. En los modelos vistos de Leech o Brown y Levinson la cortesía se explica desde la inferencia, proceso que se inicia cuando se rompen las máximas propuestas por Grice; mientras que en la TR se analiza desde el conjunto de supuestos culturalmente determinado. Uno de los problemas básicos de la teorías de Grice y sus seguidores es que las máximas son universales, y, por lo tanto, las estrategias de la cortesía también lo serían, cuando sabemos que no es así. Por otro lado, las fórmulas lingüísticas codificarían fuerzas ilocutivas lo que se rechaza totalmente desde la TR para la que las formas lingüísticas son solo una guía para su interpretación. La fuerza ilocutiva dependerá entonces de la forma y del contexto.

Es en la idea de contexto⁵ donde Escandell encuentra la forma de aunar elementos sociales y TR. Dos serían las ventajas de esta noción de *contexto*. Por un lado, unifica los factores externos y los supuestos individuales que intervienen en la interpretación, por lo que cualquier elemento externo que uno interioriza puede formar parte de nuestros supuestos y marcar nuestra actuación. Como nos dice la autora, si uno piensa que es sábado se comportará como si fuera sábado independientemente de que sea verdad o no. Por otro lado, permite predecir y explicar las diferencias de interpretación de un mismo enunciado por parte de dos o más individuos.

Para Escandell, la cortesía podría considerarse un tipo especial de *efecto contextual*, provocado por los supuestos previos relacionados con el comportamiento social esperado. Por lo tanto, debemos *aprender* a ser corteses, no es algo que podamos *inferir* a partir de principio universales.

“La cortesía es, sobre todo, una cuestión de adecuación social: ser cortés es comportarse de acuerdo con ciertas normas culturales. Un comportamiento correcto es consecuencia del dominio de los principios básicos y los parámetros de categorización social que operan en una cultura”(Escandell, 1998a:19-20).

5. Recordemos que para la TR el *contexto* es “el subconjunto particular de supuestos que el oyente utiliza para la interpretación de un determinado enunciado” (Escandell, 1998a: 13)

Pero como mencionamos en otro punto, estamos todavía lejos de encontrar un modelo en el campo de la didáctica de lenguas que recoja estos elementos.

En definitiva,

“growing up to become a normal member of a culture is largely a matter of learning how to perceive, think, and behave as others in the culture do. By interacting with other members of the culture in different situations throughout their lives, people acquire broad frameworks of common knowledge, experience, expectations, and beliefs that enable them to be tactful [...]. Stored in the mind in the form of global assumptions, these frameworks consist of Standard presuppositions about what the culture normatively defines as “reality”, or “the way things are””(Janney y Arndt, 1992:30)

¿Cuándo comenzar a ver estos elementos en clase? Lo más apropiado es que desde el inicio el alumno reciba este tipo de *input* aunque lo cierto es que uno de los principales problemas en el aula es que las situaciones comunicativas auténticas que surgen durante el desarrollo de la misma se reducen a áreas muy determinadas. Por otro lado, nos parece interesante la división que Meyer (1991) realiza de las etapas en la adquisición de la competencia intercultural:

- (a) Nivel monocultural: el alumno ve e interpreta según las reglas de su propia cultura por lo que los tópicos, prejuicios y estereotipos prevalecen.
- (b) Nivel intercultural: en el que el conocimiento que se tiene de la cultura extranjera permite comenzar a comparar con la propia y ya se poseen recursos para explicar las diferencias.
- (c) Nivel transcultural: el alumno se sitúa ya por encima de ambas culturas y se erige en mediador, gracias a su conocimiento adquirido de los principios fundamentales de cooperación y comunicación.

Como se pone de manifiesto necesitamos enseñar a nuestros alumnos mucho más que la gramática para que alcancen una competencia intercultural que les permita cambiar de estadio, y para ello la pragmática será fundamental.

Las peticiones

Hemos visto el papel de la pragmática dentro del estudio de la lengua, así como el papel de la cortesía como elemento fundamental para las relaciones sociales en nuestra búsqueda de la causa por la que los enunciados descritos al inicio del artículo no conseguirían la intención deseada por el hablante, es decir, informar al oyente de forma educada de que está realizando una acción que conlleva un perjuicio y solicitarle que deje de realizarla. En definitiva, lo que nos encontramos es una *petición* que un hablante dirige a un oyente a) desconocido, b) de edad avanzada, c) en un lugar público.

A la hora de hacer una petición adecuada a una situación comunicativa debemos tener en cuenta la distancia social, el grado de familiaridad y la relevancia de la petición, es decir, el esfuerzo que requerirá por parte del oyente. A mayor poder del oyente, menor su familiaridad y mayor la relevancia de lo pedido, la petición, en consecuencia, será más cortés. Por otro lado, cuanto mayor sea el poder del hablante, menor la familiaridad y menor la relevancia de lo pedido, menos esperable y, por tanto, más cortés deberá ser el rechazo.

Otro elemento a tener en cuenta a la hora de hablar de peticiones que se consideren adecuadas es el contexto⁶, que puede dividirse en formalizado y no formalizado. Con el primero nos referimos a “marcos” en los que la petición es lo esperable, por ejemplo, en una tienda, una taquilla o preguntar la hora en la calle. El segundo son situaciones en las que la petición no es necesariamente esperable por lo que su introducción exige del hablante, en muchas ocasiones, mucha más pericia. Para superar esta aparente dificultad dispondrá de una serie de supuestos interiorizados así como de una serie de estrategias que le ayudarán a recuperar la intención del hablante.

Las peticiones presentan una estructura interna común: una unidad mínima (*núcleo*) alrededor de la cual se articulan elementos de apertura que tienen como objetivo captar la atención e iniciar la interacción (*apelativos*), otros que lo modifican internamente (*modificadores*), y unas unidades externas que actúan sobre el impacto en el acto de habla (*apoyos*)⁷.

Retomemos los ejemplos presentados al principio de nuestro artículo y volvamos a analizar lo que ha sucedido teniendo en cuenta que existe un mayor poder del oyente (debido a su edad), menor familiaridad (es un desconocido) y mayor la relevancia de lo pedido (vamos a atentar contra su imagen negativa, nos inmiscuimos en su vida sin “avisar”; y positiva, ya que vamos a indicarle que está haciendo algo erróneo y además en un lugar público), por lo que, en consecuencia, la petición deberá ser más cortés:

(1) ¡Hombre, por favor! Deja de pisarme.

El apelativo usado en este caso no parece ser el adecuado. Queremos llamar la atención sobre un hecho determinado a una persona con características concretas, por lo que teniendo esto en cuenta y siguiendo las normas de nuestra sociedad, lo más apropiado sería un *Perdone, disculpe, ...* Por otro lado, el uso de *¡hombre!* como secuencia de apertura parece más adecuado en otras situaciones como cuando queremos mostrar sorpresa y no cuando llamamos la atención de alguien desconocido.

El uso del imperativo es muy frecuente en español, mucho más que en otras lenguas, pero la norma nos dice también que demuestra una familiaridad que no existe en este caso.

(2) Me está usted pisando.

No aparece ningún tipo de *apelativo* y además necesitaríamos de un *apoyo* para minimizar el impacto de lo expuesto, por ejemplo, introducir el núcleo con un *mitigador* del tipo *es que... me está usted pisando*.

(3) ¿Puede levantar su pie del mío, por favor?

6. Entendido aquí como entorno físico y cultural.

7. Cfr. Escandell (2004) para una clasificación detallada.

De la misma forma que en el caso anterior necesitaríamos un *apelativo* a la hora de dirigirnos a nuestro interlocutor. Por otro lado, parece adecuada la marca de cortesía utilizada pero no parece que sea lo más apropiado utilizar una estructura abierta como esta, es decir, cuando formulamos una petición con el verbo *poder* pretendemos que el oyente sienta que tiene la capacidad de negarse a realizarla (aunque generalmente no sea así) En este caso, sin embargo, si partimos del supuesto de que nadie se niega a dejar de hacer algo que daña al otro, al presentarlo de esta forma demostramos nuestras dudas sobre la buena voluntad de nuestro interlocutor, lo que no resulta en absoluto cortés. Por último, la elección de *levantar su pie del mío* en vez de *pisar* nos conduciría a inferir una ironía que la situación comunicativa no requiere.

(4) ¡Señor! Me está pisando.

De nuevo el *apelativo* parece no ser el adecuado, aunque como dijimos el tener la referencia de la comunicación no verbal ayudaría al conjunto. De la misma forma, parece necesario un *mitigador* a la hora de exponer la situación.

(5) ¿Podría dejar de pisarme?

Falta en este caso el *apelativo* inicial y serían aplicables los comentarios expuestos en relación a (3) y las estructuras con *poder*.

En este caso concreto, nuestros alumnos no habían recibido ningún tipo de *input* sociolingüístico explícito. Es más, tampoco habían recibido demasiado *input* de forma implícita, ya que la situación dentro del aula no genera de forma natural una diversidad de situaciones comunicativas reales y los materiales auténticos utilizados como películas o programas de la tele tampoco habían presentado muchas posibilidades de recibirlo. Por lo tanto, ¿no estábamos pidiendo una tarea a nuestros alumnos imposible de realizar? ¿No sería lo mismo que pedirles que completaran un texto con verbos en pasado si solo conocen el presente? Y si obviamos la atención a estos elementos, ¿podremos decir que estamos formando a aprendices que tendrán éxito en la comunicación real?

Una posibilidad interesante hubiera sido presentar el ejercicio de la forma inversa, es decir, presentarles una lista con diferentes contestaciones a la situación planteada y que ellos fueran descartando las que no considerasen adecuadas y explicaran el porqué. Una vez hecho y discutido esto es cuando podríamos pedirles que produjeran sus propios enunciados, si no la tarea, tal y como estaba planteada al inicio, no podría ser llevada a cabo con éxito.

Este es solo un ejemplo de las posibilidades de ver los contenidos pragmáticos en el aula de E/LE. Cada profesor elegirá la forma que considere conveniente pero, repetimos, pensamos que debe ser el resultado de un trabajo consciente y no solamente intuitivo.

Conclusiones

La pragmática es una de las disciplinas fundamentales para conocer la comunicación humana. El profesor de español como lengua extranjera no puede olvidarse de esto y debe tener siempre presente que es una perspectiva que debe considerar a la hora de programar su trabajo

si quiere conseguir hablantes eficaces en la lengua meta. Mucho trabajo queda por hacer en este terreno y muchos los marcos teóricos desde los que se puede abordar pero esperamos que esto cambie en los próximos años y podamos contar con propuestas que nos ayuden a presentar este tipo de contenidos en clase. Mientras tanto abogamos por una reflexión consciente del profesor y por un tratamiento de los temas pragmáticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- AUSTIN, J., (1982) *¿Cómo hacer cosas con palabras?*, Barcelona, Paidós.
- Brown y Levinson 1978 y 1987.
- BLUM-KULKA, S. (1999): “Pragmática del discurso” en: VAN DĪJK, T.A. (compilador) (2001): *El discurso como interacción social*, V. II, Barcelona: Gedisa.
- BLUM-KULKA, S. (1996): “Variación en la formulación de las peticiones” en: J. GENOZ y J.F. VALENCIA (eds.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 179-194.
- BRIZ, A., 2006, “Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE”, en *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2005-2007*. Munich: Instituto Cervantes. Disponible en la red en: http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/02.html
- BROWN, P y S. LEVINSON, 1987. *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC. Disponible en la red en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- CURCÓ, C., 2004 “¿No me harías un favorcito? Reflexiones en torno a la expresión de la cortesía verbal en el español de México y el español peninsular” en: D. BRAVO y A. BRIZ (coord.) (2004): *La pragmática sociocultural: estudio sobre el discurso en cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- ESCANDELL VIDAL, M. V., 1996a, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- ESCANDELL VIDAL, M. V., 1996b, “Towards a cognitive approach to politeness”, *Contrastive Semantics and Pragmatics (Vol II: Discourse strategies)*, Oxford, Pergamon, 629-650.
- ESCANDELL VIDAL, M. V., 1998a, “Cortesía y Relevancia”, disponible en <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/Cortes&R.PDF>
- ESCANDELL VIDAL, M. V., 1998b, “Politeness: A Relevant Issue for Relevance Theory”, *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 11, 45-47.
- ESCANDELL VIDAL, M. V., 2004, “Aportaciones a la pragmática”, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 179-197. Disponible en la red en: <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag.PDF>
- FUENTES RODRÍGUEZ, C., 2000, *Lingüística Prágmática y Análisis del Discurso*, Madrid, Arco.

- GRICE, H.P., 1991, “Las intenciones y el significado del hablante”, en L.M. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*, Madrid, Tecnos., 481-509.
- GRICE, H.P., 1991, “Lógica y conversación”, en L.M. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*, Madrid, Tecnos., 511-530.
- GRIFFIN, K., 2005, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco.
- GUTIERREZ ORDOÑEZ, S., 2004, “La subcompetencia pragmática”, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 533-551.
- R. W. JANNEY y H. ARNDT, 1992, ‘Intracultural Tact vs Intercultural Tact’. En: WATTS, R.J., S. Ide, y K. Ehlich (eds.), *Politeness in language: Studies in its History. Theory and Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter, págs. 21-41 .
- LEECH, G.N., 1997, *Principios de pragmática*, La Rioja, Publicaciones de la Universidad de la Rioja.
- LOCASTRO, V., 2003, *An introduction to Pragmatics. Social Action for Language Teacher*. Michigan: Michigan Press.
- MEYER, M. (1994): “Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners”, en F. Genesee, *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*, New York, Cambridge University Press, pp.159-182.
- PONS, S., 2005, *La enseñanza de la pragmática en clase de E/LE*, Madrid, Arco.
- PONS BORDERÍA, S., 2002, *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*, Madrid, Arco.
- SEARLE, J. y D. VANDERVEKEN, 1985, *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge, Cambridge University.
- SPERBER, D. y WILSON, D., 1986, *Relevance. Communication and cognition*, Oxford, Blackwell, segunda edición, 1995.
- SPERBER, D. y WILSON, D., 1993, “Relevance and Understanding”, *Pragmalingüística*, 1, 335-366.
- SPERBER, D. y WILSON, D., 1991, “Sobre la definición de relevancia”, en L.M. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*, Madrid, Tecnos, 583-598.

Las relaciones entre la enseñanza de una lengua extranjera y su literatura

Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento
Universidade Federal Fluminense

Resumen

El ensayo inaugura una reflexión acerca de las relaciones que se suelen establecer entre la enseñanza de lengua y literatura, deteniéndose en las concepciones de lengua y *letramento* y también en las dificultades y controversias originadas de las concepciones de lengua escrita y de lectura que informan las estrategias, métodos y objetivos de los cursos de lengua extranjera.

Summary

This work launches a reflection about the relationship usually established between the lecture of the language and the literature, focusing the conception of the language and *letramento*, including the difficulties and controversies arising from the conceptions of the reading and written language which informs the strategies, methods and targets of the courses of foreign language.

Este ensayo da inicio a una reflexión acerca de uno de los más importantes aspectos en la formación de un profesor de lenguas: el que dice respecto a la relación —o más bien— a las relaciones que se suelen establecer entre la enseñanza de una lengua y la literatura. Sabemos que son muchos los problemas que se presentan sobre esa cuestión y no tenemos el objetivo de llegar a una conclusión definitiva; nuestro propósito es tan sólo el de llamar la atención del futuro profesor, allí incluido el profesor de español, por supuesto, para un campo fértil en posibilidades de trabajo, a un tiempo en que le ofrece al aprendiz la posibilidad de, al estudiar la lengua española, visitar un otro campo del saber que le abrirá muchas ventanas para el mundo.

1. El texto literario en la enseñanza de una lengua extranjera

Podemos decir que el texto literario no encontró, todavía, su espacio en las clases de lengua extranjera. La cuestión del uso del texto literario en la enseñanza de una lengua extranjera, a pesar de la contribución efectiva de los estudios de la lingüística aplicada, sigue dando origen a equívocos y controversias en los más distintos niveles de enseñanza, constituyéndose en un problema hasta ahora no enteramente solucionado.

En realidad una observación atenta del sistema de enseñanza en Brasil indicará que las dificultades en el uso del texto literario no sólo se refieren al estudio de las lenguas extranjeras, sino que se extienden a la propia enseñanza de la lengua materna, lo que indica un problema más general de literacidad, que afecta a toda la sociedad brasileña. Por eso mismo, importa volver nuestra atención al universo de la enseñanza de las lenguas extranjeras — a la enseñanza del español, específicamente— como un intento de presentar y discutir determinados problemas.

Como hemos señalado, los problemas de las relaciones entre lengua y literatura —o más bien dicho, entre la enseñanza de una lengua y la literatura escrita en esa misma lengua— son múltiples y se esparcen por todos los niveles: sea en la escuela secundaria, sea en los llamados cursos libres, sea en la universidad.

1.1. El acceso al texto literario

Si queremos discutir la cuestión de la literatura y enseñanza de una lengua extranjera, se supone que tenemos una idea formada en cuanto a la importancia de ofrecer al alumno el acceso al texto literario. Se trata de una cuestión en apariencia sencilla, pero es importante que el profesor tenga respuestas claras para responder a algunas cuestiones que se imponen: ¿Por qué llevar al alumno a leer un texto literario? Y también: ¿Por qué hacerlo leer un texto literario en español, lengua extranjera? Más lejos iríamos si nos preguntáramos si ese alumno habrá jamás leído un texto literario de autor brasileño. Y no es imposible que la respuesta a esta última cuestión sea negativa.

Tenemos la seguridad que para valerse de manera exitosa del texto literario en la enseñanza de una lengua extranjera el profesor debe ser él mismo un buen lector, alguien que esté convencido de que la literatura es puerta para otros mundos y nuevos descubrimientos, un poderoso instrumento de rescate de valores como la generosidad, la solidaridad, el sentido de la justicia. No por casualidad, el conocido ensayista y profesor brasileño, Antonio Candido, defiende, en libro, “el derecho a la literatura”. Para Antonio Candido, el acceso a la literatura, a la música, a las artes plásticas, o sea, a los bienes culturales,

es un derecho democrático del ciudadano. Candido defiende ese derecho en conocido ensayo que lleva por título: *El derecho a la literatura*, publicado en México (1995, p. 149-173).

Esas son cuestiones esenciales que vale subrayar, aunque puedan parecer desnecesarias: todo aquel que se proponga ser profesor de español como lengua extranjera debe tenerlas presente. Se trata, en verdad, de una primera provocación en relación al tema que enfocamos: sólo cuando uno se dispone a participar activamente en una discusión o en el proceso de aprendizaje, logra salir adelante, enriqueciendo su capacidad de reflexión y el conjunto de conocimientos esenciales para una actitud comprensiva del mundo.

Con relación a la cuestión de la literatura y la enseñanza, se merece la pena, hacer referencia a dos problemas concretos: el de la previsible dificultad que la lectura de un texto literario en lengua extranjera ofrece, y el problema de la gran dificultad de acceso a los libros en Brasil. Sin embargo, si es cierto que son verdaderos y concretos, no creemos que sean estos los problemas determinantes del cuadro de precariedad que caracterizan a estas relaciones. El eje central de esa cuestión debemos buscarlo en el suelo en el que tiene origen todo este sistema de confusiones, dificultades y controversias: las concepciones de lengua escrita y de lectura que informan las estrategias, métodos y, sobretodo, objetivos de los cursos de lengua extranjera.

Nuestro propósito es levantar cuestionamientos y suscitar una reflexión sobre lo que llamamos de sistema de confusiones y, para avanzar en la discusión, se merece la pena detenernos por un momento en los conceptos de lengua y letramiento.

1.2 Lengua y *letramento*

Importa aclarar que el concepto de *letramento* es más o menos reciente y se refiere a saber hacer uso de la lectura y de la escritura. Se opone al analfabetismo funcional en el que la persona escribe y lee pero no logra hacer uso de la lectura y de la escritura en lo cotidiano

Para avanzar en nuestro ensayo, es decisivo entender y relacionar los conceptos de lengua, lectura y literatura tal como están propuestos por algunos teóricos, como Goulart, Kato, Gnerre, Rocco. Sin embargo, antes de examinar estos conceptos, es imprescindible detenernos en las concepciones de lengua y *letramento*, que determinan las estrategias y métodos de enseñanza de una lengua extranjera. Para ello, nos apoyamos en el ensayo de Goulart: *Letramento e Leitura da Literatura: oralidade, escritura e letramento* (2003), disponible en Internet.

Importa detenernos en el concepto de lengua y la modulación distintiva que Goulart propone entre alfabetización y *letramento*. Para Goulart:

O termo letramento vem sendo usado por alguns autores com o sentido de alfabetização. O letramento, no nosso ponto de vista, pode incluir a alfabetização. A noção de letramento está associada ao papel que a linguagem escrita tem na nossa sociedade. Logo, o processo de letramento não se dá somente na escola. Os espaços que frequentamos, os objetos e livros a que temos acesso, as pessoas com quem convivemos, também, são agências e agentes de letramento. (GOULART, 2003, no paginado).¹

1. Texto en portugués, como en la referencia original.

Esta modulación es fundamental para determinar que la alfabetización es un proceso que no se agota con la simple adquisición de la habilidad de lectura. Para llegar a una formación plena es imprescindible, pues, que se complete el proceso de *letramento*, de manera a garantizar a los alumnos los elementos que potencialmente les permitirán el ejercicio pleno de su ciudadanía. Y en este proceso la enseñanza de la literatura — o más bien el contacto con el texto literario — será fundamental.

Los conceptos expuestos por Goulart son expresivos y ponen de relieve aspectos que consideramos fundamentales para aclarar y reforzar el objeto de nuestra discusión, como en el fragmento que se sigue:

A má distribuição de bens econômicos está vinculada estreitamente à má distribuição de bens culturais. Do mesmo modo como os bens econômicos estão mal distribuídos, os bens culturais, como a escritura, também o estão. O fato é que ainda temos hoje milhões de pessoas que, mesmo tendo passado pela escola, não dão conta de participar de modo integral da sociedade letrada, porque o domínio que possuem da escritura é tão pouco significativo que não lhes permite ler e escrever textos mais complexos. (GOULART, 2003, no paginado).²

Tales conceptos confirman las críticas al actual sistema de enseñanza en Brasil que no forma lectores, ni personas con competencia en el acto de escribir. Goulart relaciona con acierto la cuestión de la distribución de los bienes económicos al acceso a los bienes culturales y llama la atención, en otra parte de su ensayo sobre el hecho de que los profesores deberían considerar la lengua como un bien cultural y no solamente como un sistema.

2. El sistema de confusiones

En adelante, buscaremos presentar un plan general del sistema de confusiones que aún hoy preside la relación entre la enseñanza de una lengua y la enseñanza de la literatura escrita en esa lengua. Recordemos que llamamos “sistema de confusiones” a las dificultades y controversias originadas en las concepciones de lengua escrita y de lectura que informan las estrategias, métodos y, principalmente, objetivos de los cursos de lengua extranjera.

La pregunta que se impone es: ¿Cómo se manifiesta esa cuestión con relación al proceso de enseñanza del español? Observamos que, en el estudio del español en la escuela secundaria y en los cursos dichos libres, el problema está en que el texto literario o no existe o sirve tan sólo de pretexto para algunas descripciones de la gramática normativa. La universidad presenta una situación de precariedad semejante, aunque en ésta los problemas son distintos, ya que los cursos de Letras de las universidades brasileñas se destinan, casi únicamente, a formar profesores. Eso significa que el alumno/futuro profesor deberá no sólo adquirir o aprender (los lingüistas decidirán cuál es la mejor opción) una lengua extranjera— el español en nuestro caso especial— como también deberá conocer la(s) literatura(s) escrita(s) en español. Sin embargo, en la casi totalidad de los cursos universitarios, el texto también sirve de mero pretexto, de ilustración para las mismas descripciones

2. Texto en portugués, como en la referencia original.

gramaticales o, bien, suscita un interés cerrado en los límites del universo de la literatura.

Estamos seguros de que la lectura del texto literario en los diferentes momentos de contacto con una lengua extranjera tiene la posibilidad de contagiar al lector, de provocarle el gusto por la lectura. Es más: el contacto con el texto literario, su lectura es capaz de provocar en el lector la curiosidad de leer más, de saber más, de buscar otros textos y libros. Al profesor le corresponde la tarea de provocar al posible futuro lector, de llevarlo a ejercitar su conciencia crítica a partir de su propia experiencia y un buen camino es provocara ese posible futuro lector de manera a que haga memoria y responda si alguna vez ha leído un texto literario en clase de lengua extranjera, si se acuerda del tema de dicho texto, si ha sentido ganas de leer otros textos semejantes luego de la lectura del primero y por qué, si sabría decir el nombre del autor de alguno de los textos leídos o si ha buscado leer otros textos del mismo autor. Un profesor que es también un buen lector puede sacar provecho de ese momento para comentar alguna obra leída por él, subrayando los aspectos que considera interesantes y usando de una argumentación o estrategia que funcione como un elemento de seducción, de contagio por el gusto de la lectura.

Sabemos bien que la explotación de un texto como fuente privilegiada de informaciones sobre estructuras de la lengua, o como medio de sensibilización para la producción individual, o, aún, como instrumento de encantamiento, es una actividad que poco o casi nunca está presente de manera regular en los cursos de lengua o de literatura. Esa práctica denuncia un grave problema en cuanto a las concepciones de lectura, oralidad y producción escrita, además de indicar una expresiva indefinición en cuanto a los objetivos— los comportamientos de salida— de estos cursos. Con frecuencia, por vicio de formación o por las circunstancias profesionales en que se encuentra, el profesor de lengua extranjera ignora o se olvida de la posibilidad de enfocar el texto literario de manera lúdica e instigadora.

3. Problemas en el uso del texto literario

La práctica cotidiana de la enseñanza de las literaturas española e hispanoamericana a los alumnos de la carrera de Letras nos ha permitido cuestionar algunas *verdades incuestionables* que siempre nortearon la metodología y las estrategias didácticas del trabajo académico.

3.1 La dictadura del discurso teórico

Escuchar frases como: “lo teórico está muy bien, ya la novela... ¡Qué difícil!”, recibir trabajos que presentan casi 2/3 de sus páginas dedicados exclusivamente a los intentos de explicar una determinada teoría, mientras el tercio final se pierde en una ingenua tarea de *vestir* un texto cualquiera con la teoría escogida son fenómenos que ocurren, regularmente, en los cursos de Letras en los últimos años.

Más que un simple equívoco metodológico, esa verdadera *dictadura del discurso teórico*, que en Brasil coincidió con el intenso desarrollo de los cursos de posgrado de los años setenta, terminó por crear una deformación fundamental en nuestros cursos: de una actividad-medio, de un instrumento, la teoría se transformó en un fin en sí mismo, y el texto literario muchas veces se redujo a un mero instrumento para la aplicación de una determinada teoría.

Esa deformación original lleva a otras dos actitudes igualmente equivocadas y peligrosas: la primera es la creación de una falsa idea de que el trabajo con el texto exige un grado de

sofisticación tan elevado que jamás será posible su abordaje en el ámbito de la escuela secundaria y la conclusión lógica viene a seguir: *es mejor olvidar los textos literarios, pues la literatura es para los elegidos*. Totalmente convencidos de las dificultades de trabajar el texto literario en sus clases futuras, la mayor parte de los alumnos pasa a considerar el estudio de la literatura como algo sin valor utilitario, como una ilustración inútil que la propia sofisticación parece confirmar.

3.2 El placer de la lectura

La segunda actitud dice respecto a la cuestión del placer. O sea, a los obstáculos que la absoluta predominancia de lo teórico crea, transformando la lectura en un acto árido, en una tarea nada comfortable, robándole al estudiante su derecho al placer del texto. En la obra titulada: *El placer del texto*, Roland Barthes comenta la función de la teoría y afirma que permanece una interrogante con relación a la pregunta necesaria que sería: ¿qué se goza del texto? Para Barthes, la formulación de tal pregunta es fundamental, pues es necesario confirmar el placer del texto frente a la indiferencia de la ciencia y del análisis ideológico y también para que no se reduzca la literatura a un simple entretenimiento (BARTHES, 1998)..

El placer de la lectura, el encantamiento que el juego poético puede producir — dimensiones tan fundamentales en la enseñanza de una lengua extranjera — son prácticamente prohibidos, quizás robados, a los estudiantes.

No se trata aquí de negar la importancia de la teoría. Todos reconocemos que, para el análisis literario, es indispensable una sólida y coherente perspectiva de abordaje, que siempre será fruto de una reflexión teórica, para que no volvamos al impresionismo más inconsecuente. Nuestras consideraciones se empeñan en defender la tesis de que en un curso de Letras es decisivo que los alumnos de la graduación sean incentivados al desarrollo de una práctica de lectura poética que tenga como punto de arranque su propia sensibilidad, aliada a la reflexión crítica individual. Y a eso sólo se llega a través de una práctica de lectura constante y continuada que contribuirá para la formación de profesores que, al ser buenos lectores, trabajarán el texto literario en clase sin dejarse dominar por el sistema de confusiones

3.3 Elección y uso del texto literario

En una clase de lengua extranjera, el texto literario muchas veces es usado de tal manera que se anula toda posibilidad de fruición. El uso del texto como fuente de ejemplos gramaticales, o bien la elección de un texto no adecuado al nivel de los estudiantes son factores que responden por la anulación de toda posibilidad de que aquellos estudiantes se vuelvan lectores.

Un profesor que no se enrede en el sistema de confusiones con relación al uso del texto literario sabrá cómo sacarle el jugo a los textos de manera a provocar en sus alumnos las ganas de leer más, de conocer otros textos semejantes, de buscar nuevos autores y libros en aquella búsqueda inquieta que irá llevando al nuevo lector de un libro a otro libro, el cual lleva a otro más, en un continuo movimiento de descubrimiento del mundo por el ejercicio de la lectura. Porque el que lee, sabe más, ya lo dijo alguien.

Quizás, uno de los primeros cuidados con relación al uso del texto literario es justo el de permitirle que sea sencillamente lo que es: un texto. Es más: importa dejar que se establezca de parte del lector el juego del descubrimiento del texto por los caminos que se le presenten. Creemos que

de esa manera, el lector desvelará, entre las novedades que irá descubriendo en el encuentro con el texto, algo precioso: un puente hacia el mundo. Pero siempre que no se reduzca tal texto a una mera fuente de datos gramaticales, de ejemplos, de base para complicados análisis de carácter sintáctico, semántico o gramatical, alejándolo de esa manera cada vez más de su posible lector interesado.

Es algo que hace pensar el hecho de que si de un lado hay profesores que despiertan el gusto, el placer de la lectura, a través de un texto literario, muchos otros no logran sino hacer con que los estudiantes odien el acto de leer, desarrollen aversión por la lectura, consideren un peso muerto el contacto con el mundo dibujado en las hojas de papel.

4. Conclusión

Por lo expuesto, hemos demostrado que son muchas las dificultades y controversias originadas en las concepciones de lengua escrita y de lectura que informan las estrategias, métodos y objetivos de los cursos de lengua extranjera. Creemos haber dejado claro que el profesor, no importa si de lengua primera o lengua extranjera, no puede resbalar por el recurso minimizador de usar el texto como pretexto o mera fuente de ejemplos. Es fundamental que el profesor ejercite su espíritu crítico de manera a captar la utilización inadecuada del texto literario en clase de lengua o cuándo se lo utiliza de manera a provocar, inquietar, suscitar discusiones, dudas, reflexiones y, principalmente, la curiosidad de leer otros textos, de descubrir el mundo escondido en las letras, en las alas de papel o donde se encuentre un texto escrito.

El profesor que no se deje dominar por el referido sistema de confusiones, que actúe críticamente y haga buen uso del texto literario en las clases de lengua extranjera, dispondrá de un vasto muestrario con relación al uso del texto literario en sus clases. Su conciencia crítica y su formación lectora le señalarán el campo fértil en posibilidades de trabajo para ofrecer al aprendiz la posibilidad de, al estudiar la lengua española en sus diversas modalidades, visitar un otro campo del saber que le abrirá muchas ventanas para el mundo.

Bibliografía

- BARTHES, Roland. *El placer del texto y lección inaugural*. 1998. Madrid: Siglo XXI
- CANDIDO, Antonio. "El derecho a la literatura". 1995. *Ensayos y comentarios*. São Paulo: Unicamp; México: Fondo de cultura, p. 149-173.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. 1985. São Paulo: Martins Fontes.
- GOULART, Cecília Maria Aldigueri. *Letramento e Leitura da Literatura: oralidade, escrita e letramento*. 2003 [S.l.]: [s.n.]. Disponible en: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/III/pgm1.htm>. Consulta el: 7 de diciembre de 2005. No paginado
- KATO, Mary. *No mundo da escritura*. 1990. São Paulo: Ática.
- _____. *O aprendizado da leitura*. 1985. São Paulo: Martins Fontes,
- MOROTO, Edna Nogueira da Silva. *Literatura na escola: um direito e um prazer*. Cidade do Conhecimento. [S.l.]: [s.n.], 2005. Disponible en: http://www.cidade.usp.br/educar2002/modulo2/alunos/edna.moroto/0002/tpl_anotacao.html. Consulta el: 26 de diciembre de 2005.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. "A Importância da Leitura na Sociedade Contemporânea e o Papel da Escola Nesse Contexto". 1994. *Leitura e Literatura*. Série Idéias, n. 13, São Paulo, FDE, p. 37-42.

La enseñanza de los signos no verbales en la clase de lengua extranjera¹

Nilma Nascimento Dominique
Harvard University

1. Introducción

El estudiante de una lengua segunda o extranjera se acerca a una lengua y cultura que le son desconocidas, transfiriendo no sólo las estructuras y los elementos lingüísticos de su lengua materna, sino también su repertorio de signos no verbales. De ahí que sea de gran importancia la didáctica de la comunicación no verbal en el aula². Parece constatado que la influencia de los elementos no verbales de la cultura del aprendiz en la cultura aprendida es incluso mayor que la de los verbales, dado que, en general, al prestarse más atención a la competencia lingüística, se ejerce sobre la producción verbal una vigilancia que no existe en el caso de la no verbal. Además, como los signos que nos ocupan están tan fuertemente ligados al discurso, suelen realizarse de forma espontánea, a menudo inconsciente. En el caso de culturas muy cercanas, como la española y la brasileña, la percepción de las diferencias se torna aun más difícil.

Para conseguir fluidez en una lengua extranjera, además de adquirir la competencia lingüística, es necesario dominar otros aspectos de la comunicación cuyo desconocimiento puede tener consecuencias negativas que van desde la presencia de un nivel de ansiedad o estrés excesivos en situaciones de interacción hasta la aparición de un rechazo inconsciente o abierto. Todas estas reacciones pueden dificultar e, incluso, impedir la comunicación intercultural. Por esta razón, es esencial llegar a conocer los códigos de comportamiento de la otra cultura.

2. El papel del profesor

Habitualmente, el extranjero interpreta toda práctica distinta a la suya como signo cultural. Sin embargo, algunas de las diferencias de comportamiento pueden obedecer a rasgos individuales o de grupos específicos. Por ello, es necesario que los signos no verbales, incluso los culturales, sean enseñados en el aula de forma que el alumno llegue a conocer las diferencias reales entre su cultura y la estudiada, distanciándose, en la medida de lo posible, de los estereotipos comunes y de la visión superficial que suelen tener la mayoría de los turistas (J. Culler, 1981).

Es bastante difícil evitar determinados juicios, pues el proceso de construcción de estereotipos, positivos o negativos, es casi automático. Como seres comunicadores, estamos enviando y recibiendo mensajes en todo momento, a la vez que leemos y analizamos todo lo

1. El trabajo que aquí presentamos es parte de la tesis "Emblemas Gestuales Españoles y Brasileños: estudio comparativo, defendida en 2007 en la Universidad de Alcalá, España.

2. Sobre la enseñanza de los signos de los sistemas quinésico y paralingüístico, véanse los trabajos de Hayes (1978), Poyatos (1994 a y b) y Cestero (1999a).

que nos rodea. De esta forma, creamos una serie de expectativas sobre el mundo y sobre el modo de comportarnos en él que no siempre se corresponde con la realidad.

Una de las tareas del profesor consiste en guiar al alumno en la interpretación de las diferencias existentes entre las culturas estudiadas. Ya que las dos técnicas básicas de percepción de los signos no verbales son la observación y el análisis de las costumbres y experiencias de uno mismo, lo ideal sería que el profesor fuera nativo o, de no ser así, que tuviera suficiente dominio del repertorio no verbal de la lengua que enseña, es decir, que dispusiera de la fluidez cultural necesaria para poder observar, analizar y poner de relieve costumbres e, incluso, detalles propios de la comunidad que pueden, por ser obvios, pasar inadvertidos a muchos nativos, pero no a un extranjero, por lo que su presentación es pertinente desde el punto de vista didáctico.

Igualmente útil sería que los profesores de lengua extranjera tuvieran conocimiento de la lengua y cultura de sus alumnos, incluido el repertorio de signos no verbales básico. Esto facilitaría enormemente la enseñanza de los signos más significativos y no se perdería tiempo con lo que es común a ambas culturas (Benítez y Lavin, 1992: 10). Sin embargo, somos conscientes de la dificultad que ello entraña, principalmente en el caso de clases multiculturales, donde están presentes alumnos de entornos diversos. Es de gran ayuda, por tanto, contar con inventarios de signos no verbales, diccionarios y manuales en los que se tenga en cuenta el funcionamiento de la comunicación no verbal, que presenten los fenómenos específicos de cada cultura y la comparación entre culturas diferentes, de manera que no sólo pueda servir de guía y orientación para el alumno, sino también para el profesor.

3. Los signos no verbales y el contexto situacional

Sahnnny Johnson, en su trabajo *Nonverbal Communication in Teaching of Foreign Languages*³, elaboró un amplio cuestionario con el fin de analizar las variadas y complejas formas de interacción social en una determinada cultura. La autora trata de situaciones generales y específicas, desde las características de un funeral hasta el comportamiento del alumno en el aula, con el propósito de conocer los procedimientos sociales más significativos que podrían resultar útiles para el extranjero. Tales situaciones también podrían ser creadas por el profesor de lengua extranjera, que analizaría, primero, los comportamientos de la cultura estudiada, y los compararía, luego, con los de la cultura del alumno. Sirvan como ejemplo de situaciones que pueden ser examinadas las siguientes:

- En el restaurante o en el bar: ¿qué tipo de personas hay?, ¿hay más hombres o más mujeres?, ¿es un lugar para las familias?, ¿cómo se dirige uno al camarero?, ¿se debe dar propina?, ¿cuánto?, ¿cómo hay que portarse en la mesa?, ¿cómo se usan los cubiertos?, ¿cómo se sirve la comida?⁴, ¿qué tipo de conversación es aceptable?, etc.

3. Citado por Rector y Trinta (1986:105).

4. A este respecto, puede citarse, a modo de ilustración, la diferencia entre las culturas brasileña y española cuando se come en casa. En ésta, la madre o la anfitriona suele servir la comida a la familia o a los comensales, mientras que en aquella cada uno se sirve a sí mismo. Otro hábito español es el de usar un único recipiente del que todos cogen la comida en el caso de determinados platos, por ejemplo, la ensalada. En Brasil, cada persona se serviría una porción en su plato, de modo que no se compartiría el recipiente. Por otro lado, resulta rara, a los españoles, la costumbre de los hogares brasileños de poner toda la comida en un plato único en lugar de separarla en primer y segundo plato. Otra distinción se refiere a lo que se entiende por cortesía en un bar o restaurante: mientras que en algunas regiones de España es normal que las tapas acompañen gratuitamente el pedido del cliente, en Brasil esto no ocurre. Sin embargo, en este país es gratuito el café, que suele cobrarse en España.

- En un mercadillo: ¿se puede elegir la mercancía?, ¿el regateo es aceptable?, ¿cuál es el nivel de cortesía de los vendedores y/o compradores?, ¿cuáles son las reglas sobre el uso de la fila o guardar el turno?, etc.
- En el transporte público: ¿se suele hablar con desconocidos?, ¿se suele ofrecer el lugar a personas mayores y a mujeres embarazadas o con niños pequeños?, ¿cómo y a quién se debe efectuar el pago?, ¿en los autobuses, por ejemplo, hay puertas de entrada y de salida específicas?⁵, etc.
- En un concierto o en el cine⁶: ¿los espectadores hablan unos con los otros?, ¿los asientos están previamente establecidos en los teatros y/o cines?, ¿cómo se indica aprobación o reprobación?, ¿se puede abuchear, silbar, gritar, etc.?, ¿se puede entrar y salir en cualquier momento del espectáculo?, ¿cómo se viste la gente para estas ocasiones?

Las situaciones culturales en las que el individuo puede interactuar son muchísimas, de manera que el análisis de los signos no verbales culturales constituye un campo muy vasto. De cualquier forma, el examen de una cultura debe procurar dar respuesta siempre a preguntas como “qué se hace”, “quién lo hace”, “cuándo”, “cómo”, “por qué” y “dónde”. Así, se puede poner de manifiesto si son aceptables conductas específicas de determinados grupos, que pueden variar de acuerdo con el sexo, la edad, la clase social, etc.

De la misma manera que es importante usar la palabra correcta en el momento adecuado, la observación del contexto situacional cuando se usan elementos no verbales es de máxima importancia. Como dice Sapir (1949: 163-164), “llamar a la puerta sustituye al acto más primitivo de darle un empujón como me parezca”. El uso de determinados signos puede resultar incluso en conflicto cuando se realizan en una situación inadecuada, aunque existan en la cultura.

Es importante resaltar la necesidad de considerar también cómo los interlocutores tratan los signos cronémicos y proxémicos, es decir, qué ordenación hacen del tiempo en las actividades cotidianas y qué distancia mantienen entre sí. En este sentido, hay que hacer hincapié en la necesidad de tocar y ser tocados que sienten los brasileños. Es cierto que, como ya hemos mencionado con anterioridad, incluso entre las culturas de contacto, el nivel de toque es muy variable. Esto es justamente lo que ocurre entre las culturas brasileña y española y, por tanto, se trata de un tema que tendrá que abordarse tanto con los estudiantes brasileños, que tendrán que disminuir la cantidad de toque al interlocutor extranjero, como con los estudiantes extranjeros, que seguramente deberán aprender a tener un mayor contacto físico con los brasileños y les parecerán fríos si no lo hacen. Esto no debe, obviamente, interpretarse como que se puede hacer uso indiscriminado del toque. Hay reglas tácitas que dictan quién, a quién, dónde y cómo puede tocarse. Por ejemplo, es común que después de un choque accidental entre dos personas (probablemente más entre mujeres), una pase la mano de forma casi instintiva por la parte del

5. El comportamiento en el autobús presenta algunas características bastante diferentes en Brasil y España. Por ejemplo, en Brasil, es común dar las gracias a los conductores al bajar del autobús. Además, aún existe la figura del “cobrador”, que es quien recibe la tarifa. Por otro lado, es más común que en España que alguien ofrezca su sitio a una persona mayor o con un niño pequeño. Asimismo, lo normal es que los pasajeros que están sentados se ofrezcan para llevar las bolsas o los paquetes de aquéllos que están de pie, facilitándoles que puedan agarrarse a la barra.

6. La costumbre española de pedir la vez, en lugar de formar una cola, por ejemplo, resulta confusa a los brasileños; por el contrario, el hábito de algunos brasileños de hablar alto durante la proyección de una película en el cine, les parece a los españoles un signo de mala educación y extremadamente molesto.

cuerpo de la otra persona donde se produjo el impacto al tiempo que pide perdón. Tocar en la medida justa y en las circunstancias y forma apropiadas requiere, por tanto, gran capacidad de observación y un cierto dominio de esas normas que casi nadie sería capaz de explicar, pero cuyo desconocimiento puede dar lugar a malinterpretaciones.

4. Aplicaciones didácticas generales

El aprendizaje de una lengua extranjera ocurre, generalmente, en una situación irreal, en el ámbito del aula. Por este motivo, resulta indispensable incorporar la enseñanza de los signos de los diferentes sistemas no verbales de forma contextualizada, para que el alumno los asimile de la manera más natural y espontánea posible.

Hay una serie de materiales reales, relacionados con la cultura estudiada, de los cuales el profesor puede disponer con el fin de presentar las diferencias tal y como se producen en un proceso de interacción real. Tanto los datos culturales como los comportamientos quinésicos, paralingüísticos, proxémicos y cronémicos pueden ser explotados a través de películas, anuncios publicitarios, dibujos animados, telenovelas, programas de televisión, es decir, a través de todo aquello que tenga un carácter más o menos realista. Es decir, lo que importa es que los datos sean semejantes a los que se obtendrían a través de la observación “in situ”. Estos materiales pueden ser usados de diversas maneras, dependiendo del nivel del alumno y del tipo de sistema no verbal estudiado. Por ejemplo, en el caso de los sistemas quinésico y proxémico, una actividad productiva, incluso como precalentamiento, es presentar una escena sin sonido, para que los alumnos propongan de qué se trata o de qué tratan los personajes. La ausencia de sonido provoca que la percepción visual se aguce aún más, haciendo que se aprecien pequeños detalles que podrían pasar desapercibidos. Esta actividad no solamente motiva la conversación sobre el asunto estudiado, sino que puede usarse también para desarrollar otras destrezas, desde la escritura (puede pedirse al alumno que escriba su propia historia sobre el fragmento presentado y luego la compare con la de los demás compañeros y con el material original) a la comprensión auditiva (cuando se repite la escena con sonido), pasando por la producción oral (si se les pide, por ejemplo, que interpreten gestos incluidos en la escena que acaban de presenciar).

Además de los audiovisuales, pueden ser muy útiles los materiales que carecen de movimiento como, por ejemplo, las fotografías publicitarias, las pinturas y las esculturas. En estos casos, el profesor deberá añadir un contexto y tener en cuenta solamente los signos corporales que posean un contenido mínimamente concreto y estable, dejando de lado la carga subjetiva de los mismos. Poyatos (1992: 363-383) presenta también otros materiales que pueden ser usados con tal finalidad, como las ilustraciones de libros infantiles, los tebeos y cómics, las revistas deportivas (examinando el lenguaje y gestos específicos de este grupo), y el análisis del comportamiento no verbal cultural-histórico contenido en la Biblia y los textos literarios⁷. Estos últimos son una excelente fuente de ejemplos al alcance del profesor⁸. Tanto en la novela como en el teatro se pueden encontrar

7. Véanse también algunas propuestas de actividades en Duque de la Torre (1988), Fuente Martínez (1988), Madrigal López (1988), Benítez y Lavin (1992) y Gelabert y Martinell (1990).

8. Véanse las obras de Poyatos de 1994c y 2002c, que constituyen, hasta el momento, el estudio más amplio y profundo sobre la comunicación no verbal en la literatura bajo los más diversos aspectos - enfatizando la narrativa y el teatro, pero considerando también su papel en el cine y los problemas en la traducción literaria -. Véase, además, el estudio realizado por Díaz-Corrales (2004) sobre los gestos en la literatura medieval.

descripciones de gestos realizados por los personajes en las que, a veces, se incluye hasta la forma en que se hacen o cómo deben ser interpretados. Obsérvense, como ejemplo, los fragmentos que reproducimos a continuación, extraídos de la novela *La voz dormida*, de Dulce Chacón (2002):

“La extremeña de piel cetrina expresa un ya te lo dije sin pronunciar palabra, bajando a la vez la barbilla y las pestañas al tiempo que tuerce los labios, bien apretados”. (p.20)

“Hizo hincapié al pronunciar la palabra marido, le guiñó un ojo, y volvió a hacer hincapié al volver a pronunciarla”. (p.137)

“Él se llevó el índice a los labios y le ordenó que callara su nombre”. (p.139)

“La guardiana que recorre el pasillo central camina despacio con los brazos en jarra. Mira a la derecha y a la izquierda con el ceño fruncido. Observa a los familiares. Vigila a las presas”. (p.140)

Muchas veces el autor atribuye a los personajes determinados comportamientos no verbales, conscientes o no, que van más allá de la comunicación básica, es decir, están impregnados de significación y deben ser tenidos en cuenta por el lector no solamente para ser capaz de contextualizar lo que lee, sino también para poder captar e interpretar los matices e intenciones de un determinado personaje o situación. Si pasaran desapercibidos, se perderían detalles significativos del retrato físico y psicológico del personaje. Por ejemplo, Capitu, uno de los personajes más famosos de la literatura brasileña, coprotagonista de la obra maestra de Machado de Assis, *Dom Casmurro* (1899), es identificada y reconocida, en una descripción no exenta de prejuicios, justamente por su mirada, sus ojos “de gitana oblicua y disimulada” o “de resaca”, como muestran los fragmentos siguientes:

“Tinha-me lembrado a definição que José Dias dera deles, “olhos de cigana oblíqua e dissimulada.” Eu não sabia o que era oblíqua, mas dissimulada sabia, e queria ver se se podiam chamar assim.” (p. 84)

“Retórica dos namorados, dá-me uma comparação exata e poética para dizer o que foram aqueles olhos de Capitu. Não me acode imagem capaz de dizer, sem quebra da dignidade do estilo, o que eles foram e me fizeram. Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá idéia daquela feição nova. Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca.” (p.84-85)

Observe también como el escritor explora el comportamiento no verbal de sus personajes, principalmente la mirada, en los fragmentos que siguen, sacados de *La boda del poeta*, de Antonio Skármeta (1999):

“Esteban lo retuvo con un suave abrazo que el otro no rechazó. El muchacho tenía una extraña confianza en el vigor persuasivo de sus gestos, en la inteligencia de sus silencios, y sobre todo, en la hondura de su mirada.” (p.38)

“Jerónimo no olvidaba guiñarle un ojo a su prometida e indicarle con un gesto de las cejas que se bajara un poco la falda sobre sus muslos, pues su piel distraía demasiado la atención de los huéspedes”. (p.50)

Es indudable que los textos, sean del tipo que sean, son una fuente inagotable de posibilidades de análisis del comportamiento no verbal humano. Basta con que el profesor haga uso adecuado de ellos, siempre de forma contextualizada.

Se ha insistido en mucho en que la separación entre lo verbal y lo no verbal es más de orden metodológico que real. Por ese motivo, lo ideal es que ambos sistemas sean estudiados juntos. Un enfoque integrado permite, como ya se ha dicho, desarrollar al mismo tiempo diversas destrezas, además de poseer la ventaja de estar mucho más próximo a la realidad de la comunicación. Por ejemplo, al estudiar los saludos, se estudiará también cómo ocurren los saludos no verbales en diferentes situaciones. Al enseñar algunas locuciones, se abordarán también aquellas que tienen un equivalente gestual, etc. (Cestero, 1999b: 24-27).

Citemos otro ejemplo: las reglas de etiqueta. Aunque sepamos que, en general, se trata de principios que pueden resultar, para muchos, exagerados y no siempre son considerados por todos, ni siquiera por la mayoría de los individuos de una comunidad, el uso de textos sobre tales normas de conducta puede servir como base para abordar las diferencias culturales y los valores sociales. Comparando las culturas española y brasileña, se percibe que la presencia, uso e importancia del pan como alimento en la comida de la primera cultura es mucho más visible que en la segunda. Eso puede influir, por ejemplo, en la conducta en la mesa, ya que muchas veces se utiliza el pan en lugar del cuchillo para empujar la comida, lo que le parecería raro o de mala educación a un brasileño, que evita a toda costa tocar el alimento directamente con la mano⁹ y podría, en todo caso, realizar esa acción en un ambiente familiar donde hay total confianza. Véase, como ejemplo, los fragmentos siguientes, que dicen las reglas de etiqueta a este respecto en las dos culturas, donde subrayamos los aspectos distintivos más significativos:

“El tenedor se sostendrá en la mano derecha para comer los alimentos que no se cortan con cuchillo: huevos, legumbres, etc. Para las carnes, frutas, quesos duros, pastelerías, etc., que necesitan cortarse, se tendrá el cuchillo en la mano derecha y el tenedor en la izquierda para sujetar el trozo de alimento que se corte. Se cortará cada vez el bocado, que se lleva a la boca mediante el tenedor, sujeto por la mano izquierda. El pescado requiere cubierto especial: tenedor de tres púas y pala para partirlo, que se usan del mismo modo que el tenedor y cuchillo corrientes. Si no existen cubiertos especiales puede utilizar el tenedor corriente y un trozo de pan.”¹⁰

“Está absolutamente prohibido rebañar el plato con un pedazo de pan clavado en el tenedor”.¹¹

“Limpar o prato com o pão não é um gesto refinado. Mas, se você não resistir ao molhinho que

9. La costumbre española (también la francesa) de mojar el pan es tan común que llegó a extenderse a la expresión “está para/de mojar pan”, refiriéndose a algo apetitoso o a alguien atrayente.

10. En la dirección electrónica <http://www.webtreat.com/fun/cocina/Etiqueta/etiqueta.htm>.

11. En la dirección electrónica <http://www.luelmo.com/htm/cortesia.htm>.

sobra no fundo do prato, tome o cuidado de espetar o pão com o garfo - é mais educado.”¹²

El profesor, por tanto, debe servirse de las diferentes posibilidades que tiene a su alcance para introducir aspectos no verbales en los contenidos del curso, de forma creativa. Puede incluso hacer uso del libro, aprovechando tanto los textos como las ilustraciones presentes.

En cuanto a la evaluación de estos conocimientos, es posible realizarla al mismo tiempo que se comprueba el aprendizaje de los demás asuntos estudiados. Así, ocurrirá de manera contextualizada.

Aparte de lo ya mencionado, hay también otras posibilidades de desarrollo de proyectos mayores, en los cuales el alumno puede, por ejemplo, analizar alguna(s) particularidad(es) del sistema no verbal elegido a través de entrevistas con informantes nativos de culturas diferentes de la suya (Poyatos, 2002a: 159-160).

5. Clasificación de los signos no verbales

La enseñanza de los elementos no verbales deberá ser organizada, para ello, habrá de seguirse un orden de presentación determinado, en cuya configuración se tendrá en cuenta la funcionalidad de los signos, su frecuencia de uso y la complejidad de su realización (Cestero, 1999b: 24-25). Así, lo ideal es que en los primeros niveles se presenten elementos de los diferentes sistemas de signos no verbales, empezando por los más sencillos y de más frecuente aparición, como los signos usados durante el saludo, la presentación, la conversación básica, etc. Asimismo, pueden introducirse en esta etapa los gestos que actúan como marcadores discursivos y los deícticos. En los niveles intermedios, además ampliar el repertorio de signos estudiados previamente, se presentarán nuevos signos relacionados, por ejemplo, con sonidos fisiológicos y emocionales, modificadores fónicos o equivalentes lingüísticos de expresiones fijas. En los últimos niveles se seguirá aumentando el repertorio de los signos no verbales, pero con elementos de carácter más complejo¹³. Creemos que la enseñanza de los gestos emblemáticos, es decir, aquellos que tienen un equivalente verbal, están entre los que se deben enseñar al comienzo del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua segunda o extranjera. En ellos se debe poner más énfasis, dado que la falta de conocimiento de su significado puede impedir que el alumno descodifique el gesto empleado por el interlocutor durante la comunicación intercultural.

Lo ideal es que el profesor siga el programa del curso que imparte o el propio libro de texto, haciendo las adaptaciones que le parezcan oportunas para incluir, además de los signos lingüísticos correspondientes, los elementos de todos los sistemas de comunicación no verbal: el quinésico, el paralingüístico, el cronémico y el proxémico.

Tomando como base el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2001: 1-24)¹⁴, aunque adaptado a nuestras

12 En la dirección electrónica <http://www.salutte.com.br/etig.html#etig6>. Traducción en español: “Limpiar el plato con el pan no es un gesto refinado, pero si no puede resistirse a la salsa que queda en el fondo del plato, tenga la delicadeza de ensartar el pan con el tenedor: es más educado”.

13. Véanse Poyatos (2002a: 156-157), Cestero (1999b: 51) y Formet (1997).

14. Traducción y adaptación española hecha por el Instituto Cervantes del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001), disponible para consulta en la página electrónica <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>. Véanse también las obras principales en que se basa el marco teórico: *Notional Syllabuses* de Wilkins (1983), *Threshold* de Van Ek y Trim (1990) y la nueva versión del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), modificado para adaptarse al *Marco común europeo de referencia*.

necesidades, ejemplificamos a continuación cómo puede utilizarse los emblemas gestuales en la enseñanza del español o portugués como lengua extranjera.

El *Marco común europeo de referencia* presenta tres niveles de enseñanza (usuario básico, usuario independiente y usuario competente), cada uno subdividido en dos categorías (acceso y plataforma, umbral y avanzado, dominio operativo eficaz y maestría) que sirven como conexión entre un nivel inferior y el posterior, superior. Los criterios de selección de niveles y su subdivisión son, a veces, subjetivos y muy difíciles de cumplir. Su objetivo fundamental es servir de orientación para el profesor, pero dependen, en última instancia, de las características y las necesidades de los alumnos y de la cultura estudiada. Eso significa que el Marco no limita la forma en que el profesor puede establecer y organizar su propio nivel pedagógico.

Creemos, por ejemplo, que teniendo en cuenta el caso específico de la enseñanza de español para brasileños y de portugués para españoles, las dos subcategorías del nivel de usuario básico – acceso y plataforma – podrían estar unidas, ya que la similitud entre las dos culturas es muy significativa. En este primer nivel, el usuario básico (acceso) tendrá contacto con las tareas más sencillas, como la de señalar (los descriptores e ilustrativos); preguntar sobre el día, la hora, la fecha; afirmar y negar; agradecer, etc. En el peldaño siguiente, plataforma, se encuentran la mayoría de los receptores que exponen las funciones sociales, como saludar, invitar, ofrecer y aceptar algo, utilizar el transporte público; expresar sentimientos, describir personas, actividades, experiencias, planes, etc.

En el nivel siguiente, el de usuario independiente, el alumno deberá ser capaz, en un principio (umbral), de ofrecer y pedir opiniones, describir cómo se hace algo, tomar el turno del habla, corregir equivocaciones y errores, etc. En la etapa posterior (avanzado), tendrá que poder ofrecer retroalimentación sobre afirmaciones y deducciones, utilizar ciertos mecanismos de cohesión, declarar con claridad los límites de una concesión, etc.

En el último nivel, el que más enfatiza el discurso, el usuario competente que demuestra un dominio operativo de la lengua debe ser capaz de seleccionar una frase apropiada en un discurso, formar estructuras organizativas del mismo, usar conectores y mecanismos de cohesión. La maestría se alcanza no cuando se está cerca de la competencia de un nativo, sino cuando se es capaz de transmitir matices sutiles de forma precisa y de dominar expresiones idiomáticas y coloquiales con plena conciencia de las connotaciones que tienen.

6. Propuesta de actividades sobre gestos

Presentamos, a continuación, una serie de actividades para trabajar con algunos gestos representativos. El propósito de los ejercicios elaborados es que el alumno fije conocimientos previamente adquiridos o comprobar que se ha aprendido lo estudiado. Se trata siempre de actividades “tipo” que pueden ser modificadas de acuerdo con las necesidades del profesor, del alumnado o del tema estudiado. Además, están diseñadas para la enseñanza de español a estudiantes brasileños o de portugués a estudiantes españoles y pueden ser adaptadas para su utilización en una clase de ELE o de PLE.

Para contextualizar el uso de los gestos estudiados, hemos preferido utilizar ilustraciones reales en muchos de los ejercicios. Como podrá observarse, en algunas de ellas aparecen

personas pertenecientes a culturas diferentes de la brasileña o la española. Sin embargo, en esos casos, el gesto es el mismo en una de ellas o en ambas y las orientaciones de los ejercicios indican a cuál de las dos hacemos referencia.

Actividad 1

Nivel: Usuario básico.

Tema: Saludos.

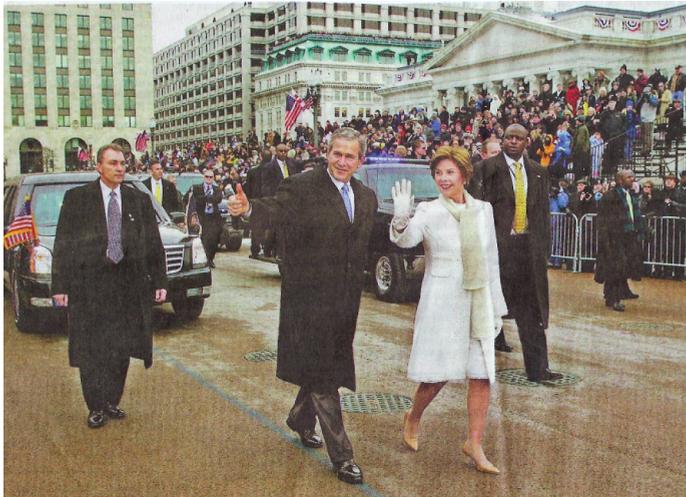
Objetivos: Que el alumno reconozca diferentes tipos de saludos y las características formales de determinado gesto.

Contenido: Emblemas relacionados con el saludo.

Descripción: El alumno debe analizar una ilustración en la que aparecen gestos que estamos trabajando y contestar a las preguntas que se formulan.

Observaciones: Preferentemente para alumnos de PLE.

- 1 – Com base na cultura brasileira, observe a foto abaixo e responda as perguntas que seguem:
- O que indican os gestos realizados pelos personagens que estão no primeiro plano?
 - Há alguma diferença de uso entre ambos gestos?



The New York Times, 21 de enero de 2005, p. A2.

(Respuesta: a) Ambos gestos se usan como saludo. Serían, por lo tanto, equivalentes a “¡hola!, ¿qué tal?”; b) El gesto del pulgar erguido no se suele usar como saludo en España; es más informal que simplemente mostrar la palma de la mano).

2 – Os gestos abaixo são usados no Brasil como forma de cumprimentar alguém. Entretanto, têm outros significados ou variam de uso de acordo com a situação. Explique.

I)



Revista Caras, 11 de febrero de 2005, p. 25.

II)



<http://elmundodeporte.elmundo.es/elmundodeporte/2006/10/17/futbol/1161077037.html>

(Resposta: Além de ser usados para saudar a alguém, ambos gestos se suelen usar como símbolo de victoria, de triunfo y al despedirse. El primer gesto también indica “paz y amor”. El segundo es más común entre los jóvenes brasileños).

Actividad 2

Nivel: Usuario básico.

Tema: Emblemas variados, de información general

Objetivos: Que el alumno indique el significado de emblemas básicos con uso comunicativo, al mismo tiempo que practica la producción escrita.

Contenido: Emblemas de identificación, localización y descripción.

Descripción: El alumno debe analizar ilustraciones y escribir un pequeño diálogo basado en ellas.

Observaciones: Tanto para alumnos de PLE como de ELE.

Usando tu creatividad y basándote en la cultura española, escribe un pequeño diálogo para las ilustraciones siguientes. Puedes reordenar las fotos como te parezca mejor.



The New York Times, 14 de octubre de 2004, p. A20.

(Respuesta libre. El alumno deberá reconocer la polisemia de algunos gestos, como, por ejemplo, el que consiste en señalarse a uno mismo que puede significar “yo” o “mío”).

Actividad 3

Nivel: Usuario básico.

Tema: Emblemas variados, de información general y con usos sociales.

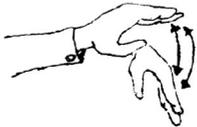
Objetivos: Que el alumno presente el significado de diversos emblemas, así como los matices más sencillos que algunos conllevan.

Contenido: Emblemas de información general y con usos sociales, algunos plurifuncionales.

Descripción: Tres en raya: en parejas o en pequeños grupos, los alumnos deben elegir una casilla e identificar el significado del gesto. Gana el alumno o el grupo que complete primero una línea de tres casillas en horizontal, en vertical o en diagonal. En vez de indicar el significado del gesto, se puede explicar su uso.

Observaciones: De preferencia para alumnos de PLE.

Jogo da velha: Em duplas, escolha uma casinha, indique o significado ou dê um exemplo de uso do gesto indicado. Ganha a dupla que completar primeiro uma linha de três casas, na horizontal, vertical ou diagonal.

 <i>Resp.: beber/bebida</i>	 <i>Resp.: esperar/ parar/ saludar</i>	 <i>Resp.: llamar la atención</i>
 <i>Resp.: altura/ tamaño</i>	 <i>Resp.: irse</i>	 <i>Resp.: parar un transporte</i>
 <i>Resp.: comer</i>	 <i>Resp.: telefonear</i>	 <i>Resp. variada</i>

Actividad 4

Nivel: Usuario independiente.

Tema: Gestos variados con funciones comunicativas.

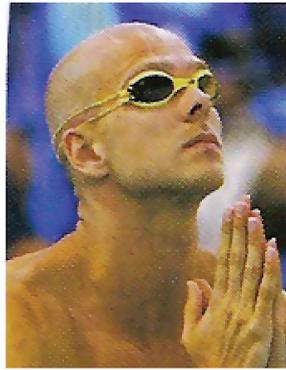
Objetivos: Revisar algunos de los gestos específicos de la cultura estudiada o signos quinésicos que constituyen falsos cognados.

Contenido: Gestos relacionados con la descripción general y con la expresión de aptitud y cantidad.

Descripción: Buscar el significado de gestos en un crucigrama.

Observaciones: Tanto para alumnos de PLE como de ELE.

Basándote en la cultura española, encuentra los significados de los gestos siguientes en el crucigrama. ¡Ojo!: las palabras están distribuidas en todas las direcciones¹⁵.



15. Referencia de las fotografías, de izquierda a derecha y de arriba abajo: 1) <http://noticias.ya.com/fotos/200308/0901.htm>. 2) *Revista Caras*, 11 de febrero de 2005, publicidad en contraportada. 3). *Jornal A Tarde*, 3 de Julio de 2004, p. 25. 4) Folleto publicitario *Viaje Marsans*, junio de 2003 5) niaspiece.wordpress.com 6) *Metro*, ed. de Boston, 29 de marzo de 2005, p. 4. 7) *Diario As*, 31 de marzo de 2006, p.5. 8) *Revista IstoÉ*, 25 de agosto de 2004, p.88. 9) *Revista IstoÉ*, 28 de julio de 2004, p. 72.

E	F	U	E	R	T	E	G	V
O	I	C	N	E	L	I	S	I
D	O	H	Y	Z	U	S	Z	C
A	O	P	W	A	J	I	O	T
H	K	R	C	R	U	N	O	O
C	C	A	M	Q	R	G	E	R
U	L	S	A	I	A	D	T	I
L	D	I	N	E	R	O	A	A

Respuesta:

	F	U	E	R	T	E		V
O	I	C	N	E	L	I	S	I
D				Z				C
A	O			A	J			T
H		R		R	U	N	O	O
C			M		R			R
U				I	A			I
L	D	I	N	E	R	O		A

Actividad 5

Nivel: Usuario independiente.

Tema: Emblemas variados con expresiones de uso coloquial.

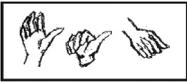
Objetivos: Revisar algunos gestos estudiados y las expresiones fraseológicas equivalentes.

Contenido: Gestos de uso comunicativo, relacionados, principalmente, con la descripción de personas.

Descripción: Relacionar el sentido de gestos con el contexto general de una carta, usando expresiones fraseológicas previamente estudiadas.

Observaciones: Preferentemente para alumnos de ELE.

Descubre el significado de la “carta enigmática”. Usa las expresiones estudiadas, siempre que sea posible.

Ayer vi a María en el mercado. Está así:  . Me contó que ha tenido muchos problemas últimamente. Me dijo que su jefe estaba  pues cree que en la oficina hay algún  que se está llevando todos los materiales. Todos creen que solo puede ser su propio hijo, que  y siempre aparece cuando su padre no se encuentra en la oficina. Dijo además que casi no sale de casa, pues  y que piensa volver a  para preparar las próximas oposiciones.

Posibilidad de respuesta: Ayer vi a María en el mercado. Está hecha un palillo. Me contó que ha tenido muchos problemas últimamente. Me dijo que su jefe está como una cabra pues cree que en la oficina hay algún ladrón. Todos creen que solo puede ser su propio hijo, que tiene un morro y siempre aparece cuando su padre no se encuentra en la oficina. Dijo además que casi no sale de casa, pues está siempre a dos velas y que piensa volver a hincar los codos para preparar las próximas oposiciones.

Actividad 6

Nivel: Usuario independiente.

Tema: Gestos con uso comunicativo.

Objetivos: Practicar la producción escrita, analizando una historieta y los gestos presentes en ella.

Contenido: Gestos de uso comunicativo, fundamentalmente, aunque puede trabajarse con otros usos, según la interpretación del alumno.

Descripción: El alumno deberá prestar atención a los gestos realizados por los personajes de una historieta y rellenar los bocadillos de las tiras.

Observaciones: Para alumnos de PLE o ELE.

Rellena los bocadillos de la historieta. No te olvides de darle un título.



Mauricio de Souza: *Almanaque da Magali*, 22, p.28.

Actividad 7

Nivel: Usuario independiente.

Tema: Gestos variados con diferentes funciones.

Objetivos: Revisar algunos de los gestos específicos de la cultura estudiada o signos quinésicos que constituyen falsos cognados.

Contenido: Gestos relacionados con la descripción general, expresión de sentimientos, de deseos y agrado; indicaciones de sugerencias; órdenes, o instrucciones.

Descripción: Preguntas de elección múltiple (para ser contestadas individualmente).

Observaciones: Preferentemente para alumnos de PLE. El profesor podrá, además, mostrar la realización del gesto para facilitar el entendimiento del movimiento ejecutado.

Marque a(s) opção(ões) correcta(s), de acordo con o uso dos seguintes gestos no Brasil:

1 - O gesto abaixo se usa para



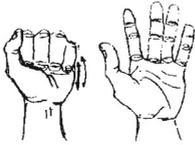
- chamar a atenção de alguém.
- referir-se a uma pessoa bonita.
- indicar que se está com dor de ouvido.
- expressar que a comida está muito gostosa.

2 - O gesto seguinte é usado quando se quer indicar



- que alguém é um ladrão.
- que alguém é atrevido.
- um aceno de despedida.
- um cumprimento informal.

3 - O gesto a seguir exprime



- que alguém tem muita pressa.
- que a luz do carro está queimada ou apagada.
- que deve estar atento ao que se passa ao redor.
- uma ordem para que alguém se afaste ou vá embora.

4 - Mover a palma da mão como segue é uma manifestação de



- apressar alguém.
- ameaça a uma criança.
- que se está muito nervoso.
- que alguém faz toda a vontade de uma outra pessoa.

5 - O estalo abaixo se utiliza ao



- dar pressa a alguém.
- ameaçar uma criança.
- indicar que tudo está bem.
- fazer uma predição desagradável.

Actividad 8

Nivel: Usuario independiente.

Tema: Emblemas diversos.

Objetivos: Desarrollar, junto con la producción escrita, la habilidad para usar gestos de forma natural y adecuación al contexto.

Contenido: Varios emblemas con diferentes contextos de uso.

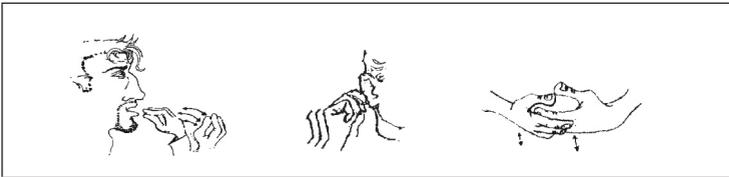
Descripción: La actividad debe ser realizada en grupos, en dos etapas, de la manera que se indica más abajo.

Observaciones: Preferentemente para alumnos de ELE.

1ª Etapa: Se distribuyen algunos emblemas entre diferentes grupos y se pide a los alumnos que escriban diálogos breves en los que aparezcan los gestos que les han tocado. Se puede crear una sola situación en la que aparezcan todos los gestos o inventar pequeños diálogos independientes. También es posible adaptar esta actividad para incluir otros gestos.

2ª Etapa: Los alumnos representan el diálogo que han hecho.

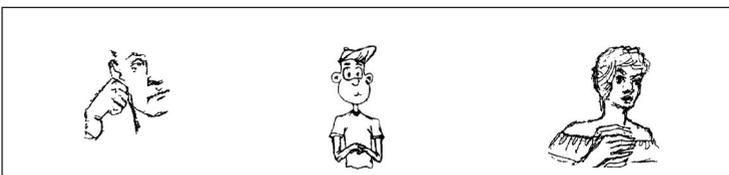
GRUPO 1



GRUPO 2



GRUPO 3



Actividad 9

Nivel: Usuario competente.

Tema: Gestos que aparecen en obras literarias.

Objetivos: Que el alumno interprete, en textos formales, diferentes movimientos corporales y que demuestre el conocimiento que tiene de los gestos utilizados en distintos contextos.

Contenido: Gestos que indican valoración positiva y orden.

Descripción: Fragmentos de texto literario: narrativa. Leer y analizar un fragmento de un texto literario (narrativa) y contestar a preguntas que se formulen sobre él.

Observaciones: Puede ser utilizada tanto para alumnos de ELE como de PLE. Los gestos deben ser descritos de la forma más sencilla posible.

Lee con atención los fragmentos siguientes y contesta a las preguntas que se formulan a continuación¹⁶.

I – “Marta Matarasso deshizo su pose y se tocó los lóbulos de sus orejas como para calmar el ardor.”

II – “Las costureras le hacen gestos al joven ahuyentándolo, y éste abandona el almacén con la vista gacha, cual un perro reprendido por su amo.”

1. En el fragmento I, el personaje se toca el lóbulo de la oreja manifestando su timidez, vergüenza o nerviosismo. Sin embargo, el toque o movimiento del lóbulo de la oreja en Brasil tiene otro significado, ¿cuál?; ¿cuál sería su equivalente en español?

(Respuesta: Puede indicar una valoración positiva, que algo está muy bueno o alguien está muy bien. En España sería equivalente a besar las puntas de los dedos apiñados).

2. En el fragmento II, teniendo en cuenta los gestos que pueden hacerse para pedir que alguien se aparte, ¿qué gesto o gestos pueden haber hecho las costureras al joven? Indica los gestos posibles en Brasil y en España. Señala también si hay alguna variación de situación de uso (quién lo hace y cuándo).

Respuesta: En las dos culturas se puede mostrar el dorso de la mano con los dedos en diagonal u horizontal hacia el suelo, desplazándola varias veces en dirección al interlocutor con un movimiento de muñeca. En el caso de Brasil, existe otro gesto específico, que es mostrar al interlocutor el puño con los dedos abriéndose y cerrándose varias veces, y, en España, el gesto realizado con la mano de canto apuntando al interlocutor y la otra apoyada sobre ésta, en perpendicular. Mientras en el primer caso sólo se puede usar para el interlocutor, los dos últimos pueden ser usados también para indicar que el hablante se va o que una tercera persona se ha ido. El último gesto español parece ser una variante actual y más común entre los jóvenes.

¹⁶. Fragmentos extraídos de la novela *La Boda del Poeta*, de Antonio Skármeta (1999: 27, 34).

Actividad 10

Nivel: Usuario competente.

Tema: Gestos y unidades fraseológicas.

Objetivos: Que el alumno relacione determinadas expresiones fijas con sus respectivos gestos.

Contenido: Gestos variados (que transmiten informaciones generales, sentimientos e indiferencia).

Descripción: Diálogos que deben ser completados con expresiones fijas.

Observaciones: Versión de uso para ELE y para PLE.

(Versión para estudiantes de ELE)

Relaciona los diálogos que aparecen a continuación con el gesto que resulte más adecuado en el contexto. Indica, entre paréntesis, la unidad fraseológica que se corresponde con el gesto.

(A)

- ¿Ya has decidido qué vas a hacer estas vacaciones?
- Sí. Voy a quedarme por aquí porque estoy ...
(a dos velas).

(B)

- Antonio me debe dinero desde el año pasado y ahora me viene a pedir otro préstamo.
- Cuidado, porque este tío ... (es un caradura/tiene una cara).
le das la mano y te coge el brazo.

(C)

- ¿Y Silvia?
- Está todo el día en su cuarto (hincando los codos)
para las próximas oposiciones.
- A ver si esta vez las saca...

(D)

- Como es su primera nieta, Mari Carmen está...
(ae se le cae la baba).



(I)



(II)



(III)



(IV)

Respuestas: A-III, B-I, C-IV, D-II.

(Versión para estudiantes de PLE)

Relacione os diálogos que aparecem a seguir com o gesto mais adequado, de acordo com o contexto. Entre parêntesis, indique a palavra, frase ou unidade fraseológica correspondente ao gesto.

(A)

- Esta modelo brasileira, Gisele Bündchen, é demais. Tem um corpo ma-ra-vi-lho-so!
- Não vejo nada demais. Para mim está é muito seca. Parece mais um varapau.
- Ah, sim, claro, um varapau... O que você está é com (dor-de-cotovelo).

(B)

- Paulo faz o quê?
- Nada. Herdou uma herança e agora vive assim (vidão / vida-boa): entre compras, festas e viagens.

(C)

- Não sei o que faço! Peguei o carro do meu irmão escondido e acabei batendo contra outro. Agora tenho que pagar o conserto dos dois e não tenho um centavo. O que é que eu faço agora?
- (Problema seu). Como sempre, agindo de forma irresponsável. Agora arque com as consequências.

(D)

- O médico demorou muito em atender?
- Se demorou? Fiquei esperando... (um tempão / uma eternidade).



(I)



(II)



(III)



(IV)

(Respostas: A-III, B-II, C-IV, D-I).

Actividad 11

Nivel: Usuário competente.

Tema: Emblemas que controlan y organizan el discurso.

Objetivos: Que el alumno sea capaz de percibir e interpretar los diferentes contextos en que se puede utilizar determinado gesto.

Contenido: Un mismo gesto que tiene diferentes contextos de uso en la misma cultura.

Descripción: Análisis de una tira cómica.

Observaciones: Para el alumno de PLE.

Analise a tira abaixo e indique onde está a comicidade da mesma.



Resposta: La comicidad resulta del malentendido entre dos de los personajes, pues el gesto de levantar la mano es entendido por uno de los personajes como muestra de concordancia o aprobación, sin embargo, la intención del que lo realizó era pedir la palabra.

Actividad 12

Nivel: Usuario competente.

Tema: Falso cognado gestual; variación cultural.

Objetivos: Que el alumno sea capaz de percibir e interpretar el gesto que aparece en un texto publicitario, reflexionando sobre la incidencia del contexto en su significado.

Contenido: El mismo gesto con diferentes contextos de uso; expresar fastidio (gesto obsceno) o deseo.

Descripción: Leer y analizar un texto publicitario y contestar a preguntas que se formulan sobre él.

Observaciones: Para alumnos de ELE o PLE.

PARTE I



Folleto publicitario de *Viajes Marsans*, junio de 2004.

Teniendo en cuenta las diferencias de significado que presenta el gesto que aparece en este anuncio publicitario, en las culturas brasileña y española, responde a las preguntas que se formulan a continuación:

- ¿Qué sentido tiene el gesto en la publicidad? Justifica tu respuesta.
- ¿Cuáles son las diferencias de significado de este gesto en Brasil y en España?
¿Qué conlleva su uso?

Respuestas:

- El gesto expresa aprobación o agrado y es equivalente a “muy bueno”. En el contexto del anuncio, indica que la oferta de viaje es una excelente oportunidad. El semblante de satisfacción del modelo es, por lo tanto, determinante.*
- El gesto no se admite en Brasil, a pesar de que su significado es reconocible. Posee una connotación obscena, y, por lo tanto, un uso restringido, ya que se utiliza exclusivamente para ofender.*

PARTE II

a) Analiza los dos anuncios que reproducimos a continuación y di qué tienen en común y que los diferencia. Explica, además, de qué trata cada uno de ellos.

b) Los dos gestos que aparecen son plurifuncionales, es decir, pueden ser usados con diferentes significados. ¿Cuáles son los otros significados?

I)



The New York Times Magazine,
5 de septiembre de 2004, 294, p. 87.

II)



Folleto publicitario de Banco
do Brasil, Julio de 2005.

Respuestas:

- a) Tanto el texto I, en español, como el texto II, en portugués, presentan gestos que indican un deseo de buena suerte: cruzar los dedos y “figa” o higa. En el primer caso, se indica que no se debe confiar en la suerte, sino en la compañía que se anuncia y, en el segundo, se expresa el deseo de que algo bueno ocurra (ganar en sus inversiones bancarias).
- b) El primer gesto también se realiza al omitir una mentira. Ambos pueden ser usados también para “ahuyentar maleficios”, pero mientras que el primer gesto se usa en las dos culturas, el del segundo texto sólo se usa en Brasil.

Bibliografía

- BENÍTEZ, P. y LAVIN A.A.P. (1992): “La comunicación no verbal y la enseñanza del español para extranjeros”, *Cable*, 9, pp. 9-14.
- CESTERO, A.M. (1999a): *Repertorio básico de signos no verbales del Español*. Madrid, Arco/Libros.
- _____ (1999b): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Arco Libros.
- CHACÓN, D. (2002): *La voz dormida*. Santafé de Bogotá, Alfaguara.
- COLL, J., GELABERT, M.J. Y MARTINELL, E. (1990): *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Madrid, Edelsa.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment*. Strasbourg, Council of Europe. [Trad. esp.: Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>]
- CULLER, J. (1981): “Semiotic of tourism”, *American Journal of Semiotics*. Cambridge, 1 (1-2), pp. 127-140.
- DÍAZ-CORRALEJO, V. (2004): *Los gestos en la literatura medieval*. Madrid, Gredos.
- DUQUE DE LA TORRE, A. (1988): “Repertorio de gestos de una situación comunicativa: en el restaurante. Propuesta de actividades para el aula de ELE”, en CESTERO, A.M. (coord.), *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid, Edinumen, pp. 53-78.
- FUENTE MARTÍNEZ, M.V. (1988): “Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales entre Hungría y España”, en Cestero, A.M. (coord.), *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid, Edinumen, pp. 37-52.
- HAYES, A.S. (1978): “Paralingüística y cinésica: perspectivas pedagógicas”, en SEBEOK, T.A., HAYES, A.S. Y BATESON, M. (comp.), *Semiótica Aplicada*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- MACHADO DE ASSIS, M. J. (1988): *Dom Casmurro*. São Paulo, Martins Fontes.
- MADRIGAL LÓPEZ, M.J. (1988): “Los marcadiscursos gramaticales en el aula de español como lengua extranjera”, en Cestero, A.M. (coord.), *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid, Edinumen, pp. 89-104.
- NASCIMENTO DOMINIQUE (2007): *Emblemas gestuales españoles y brasileños: estudio comparativo*. Alcalá, Universidad de Alcalá. (Biblioteca Virtual RedELE, número 9, segundo semestre).
- POYATOS, F. (ed.) (1992): “The interdisciplinary teaching of nonverbal communication: academic and social implications”, en *Advances in Nonverbal Cammunication*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 363-383.
- _____ (1994a): *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, Istmo.
- _____ (1994b): *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción II*. Madrid, Istmo.

- _____ (1994c): *La comunicación no verbal III. Nuevas perspectivas en la novela y teatro y en su traducción*. Madrid, Istmo.
- _____ (2002a): *Nonverbal Communication Across Disciplines, 1. Culture, Sensory Interaction, Speech, Conversation*. Amsterdam, John Benjamins.
- _____ (2002c): *Nonverbal Communication Across Disciplines, 3. Narrative Literature, Theatre, Cinema, Translation*. Amsterdam, John Benjamins.
- RECTOR, M. y TRINTA, A.R. (1986): *Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira*. Petrópolis, Vozes. 2ª ed.
- SAPIR, E.A. (1949): "The unconscious patterning of behavior in society", MANDELBAUM, D. (ed.), *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. Berkeley, University of California Press.
- SKÁRMETA, A. (1999): *La boda del poeta*. Madrid, Debate.

Análise de alguns aspectos microestruturais em quatro dicionários bilíngües espanhol-português / português-espanhol

Virginia Sita Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

O objetivo deste trabalho é avaliar as equivalências léxicas e as informações gramaticais em dicionários bilíngües espanhol-português/português-espanhol. Para tanto, expusemos os parâmetros básicos que devem orientar a concepção de um dicionário bilíngüe – as línguas envolvidas, a direção, a função e o usuário – e discutimos alguns problemas envolvidos na operação de contraste entre o português e o espanhol.

Palavras-chave: língua portuguesa; língua espanhola; dicionário bilíngüe; equivalência léxica; informação gramatical.

Abstract

This paper aims at analyzing the translation equivalents and the grammatical information in Spanish-Portuguese/Portuguese-Spanish bilingual dictionaries. For this purpose, we presented the basic parameters that should guide the conception of a bilingual dictionary – the related languages, the directionality, the functionality and the user – and we discussed some problems concerning the relationship between Portuguese and Spanish.

Key-words: Portuguese; Spanish; bilingual dictionary; translation equivalents; grammatical information.

1. Introdução

As classificações tipológicas de obras lexicográficas propostas por Haensch et al. (1982: 126-187), Martínez de Souza (1995: s.v. *diccionario*), Landau (2001: 6-42), Hartmann; James (2001: s.v. *typology*) e Swanepoel (2003) apontam o número de línguas como um dos critérios utilizados para definir, bem como para distinguir as obras entre si. Esse critério opõe os dicionários monolíngües aos multilíngües. Os dicionários monolíngües arrolam unidades léxicas de uma só língua, apresentando as informações sobre a sua forma e significação na própria língua (cf. Landau, 2001: 8-9 e Hartmann; James, 2001: s.v. *monolingual dictionary*). Os dicionários multilíngües, por sua vez, relacionam unidades léxicas de duas ou mais línguas (cf. Landau, 2001: 9-11 e Hartmann; James, 2001: s.v. *multilingual dictionary*). Dentro do segundo grupo, destaca-se o dicionário bilíngüe, definido por Hartmann; James (2001: s.v. *bilingual dictionary*) como “A type of dictionary which relates the vocabularies of two languages together by means of translation equivalents”.

A concepção e o desenho de um dicionário bilíngüe implicam que se considere, além das línguas envolvidas, no mínimo, mais três variáveis: o usuário, a direcionalidade e a função. Com relação ao usuário, deve-se distinguir entre os falantes da língua A e os falantes da língua B, e, em seguida, definir a qual dos dois públicos o dicionário estará destinado. A direcionalidade está relacionada com o fato de se tomar a língua materna do usuário como língua-fonte (ou língua de partida) ou como língua-alvo (ou língua de chegada). Por fim, a função está ligada ao tipo de tarefa que o consulente pretende realizar com o auxílio do dicionário. Dessa forma, o dicionário pode ser passivo (para a decodificação da língua estrangeira) ou ativo (para a codificação em língua estrangeira) (cf. Kromann; Riiber; Rosbach, 1991: 2713-2716, Carvalho, 2001: 47-58 e Welker, 2004: 193-214). O cruzamento dessas três variáveis determina a existência de, pelo menos, quatro dicionários para cada par de línguas¹. Assim, considerando o par de línguas português e espanhol, teríamos:

1) Para falantes do português:

Dicionário A: Espanhol-português para decodificação (passivo)

Dicionário B: Português-espanhol para codificação (ativo)

2) Para falantes do espanhol:

Dicionário B': Português-espanhol para decodificação (passivo)

Dicionário A': Espanhol-português para codificação (ativo)

1. Hausmann (1977 apud Kromann; Riiber; Rosbach, 1991: 2716) discrimina outras duas funções, além da decodificação (tradução) e da codificação (versão): (a) entender uma língua estrangeira sem necessariamente traduzi-la à língua materna e (b) produzir textos em uma língua estrangeira sem partir de um texto na língua materna. Dessa forma, poder-se-ia falar em oito diferentes dicionários para cada par de línguas. Tomando o português e o espanhol, teríamos, além dos tipos A, B, A' e B', outras quatro diferentes obras:

1) Para falantes do português:

Dicionário C: Para a compreensão da língua espanhola (passivo)

Dicionário D: Para a produção em língua espanhola (ativo)

2) Para falantes do espanhol:

Dicionário E: Para a compreensão da língua portuguesa (passivo)

Dicionário F: Para a produção em língua portuguesa (ativo)

Um dicionário passivo pode oferecer paráfrases, bem como utilizar ilustrações ou outros sistemas semióticos, preterindo a apresentação de equivalentes. Já um dicionário ativo, em vez da ordenação alfabética, pode lançar mão do princípio onomasiológico de ordenação dos materiais, como ocorre no LLA (2002), dirigido a aprendizes de inglês. Esta obra apresenta, em cada verbete, um campo denominado “related words”, no qual são apresentados sinônimos e antônimos, além de outras palavras pertencentes ao mesmo universo semântico da palavra-entrada.

Os quatro tipos de dicionários discriminados acima são monodirecionais e monofuncionais². A clareza a respeito da direcionalidade e da função que a obra deve cumprir constitui um fator fundamental para o desenho da macro e da microestrutura de um dicionário bilíngüe³. A direção do dicionário ($L_A \rightarrow L_B / L_B \rightarrow L_A$) afeta diretamente a lematização e está, de igual maneira, intimamente relacionada com a função. Nesse caso, a direcionalidade determina a necessidade de fornecer determinada informação, bem como define se a mesma deve ser referente ao lema ou aos equivalentes. Em outras palavras, em um dicionário $L_A \rightarrow L_B$ passivo, as informações morfológicas e sintáticas presentes devem ser referentes ao signo-lema, enquanto em um dicionário $L_A \rightarrow L_B$ ativo, essas informações devem ser referentes aos equivalentes oferecidos (cf. Kromann; Riiber; Rosbach, 1991: 2719-2720). A função que o dicionário deve cumprir, por sua vez, incide diretamente sobre a definição macro e microestrutural. Um dicionário passivo deve ser macroestruturalmente denso, procurando suprir as deficiências do consultante em nível léxico, ao passo que pode ser microestruturalmente enxuto, já que o consultante não precisa de informações exaustivas sobre sua língua materna. Por outro lado, um dicionário ativo pode ser macroestruturalmente enxuto, devendo, no entanto, ser microestruturalmente denso, a fim de oferecer o maior número possível de informações sobre os equivalentes, ajudando o consultante a produzir na língua estrangeira (cf. Bugueño; Damim, 2005: 4-5).

Partindo das considerações precedentes, propomo-nos a analisar quatro dicionários bilíngües para o par de línguas português e espanhol⁴: DMiEP (1999)⁵, DSEP (2003), DCEP (2004)⁶ e DEPE (2005). Nossa análise centrar-se-á em dois aspectos microestruturais: (a) as equivalências léxicas e (b) as informações gramaticais. Antes disso, porém, será necessário discutir duas questões fundamentais, que incidem diretamente sobre a escolha e a apresentação das informações nos dicionários em questão: (i) a definição do perfil do usuário e (ii) as conseqüências, para o desenho do dicionário, das especificidades lingüísticas e teórico-metodológicas que envolvem o contraste entre duas línguas.

2. Carvalho (2001) afirma que esses quatro tipos de dicionários poderiam ser reduzidos a dois, caso deixassem de ser monodirecionais e se convertessem em bidirecionais, podendo, dessa forma, ser utilizados pelos falantes de ambas as línguas. A autora, no entanto, adverte que muitos dicionários, embora pareçam bidirecionais, não o são, já que as informações contidas neles não são suficientes para auxiliar os consultantes de cada uma das línguas em suas respectivas tarefas (cf. Carvalho, 2001: 53). Já um dicionário bifuncional é um projeto, além de raro, muito difícil de ser executado, dado que uma obra desse tipo deveria conter um grande número de informações, a fim de poder ajudar, efetivamente, os falantes nativos de ambas as línguas envolvidas nas funções passiva e ativa concomitantemente.

3. A macroestrutura compreende a seleção e ordenação do material léxico (cf. Hartmann, 2001: 64, Hartmann; James, 2001: s.v. *macrostructure* e Welker, 2004: 80-107). A microestrutura, por sua vez, abrange problemas relativos à fixação de um programa de informações e à organização interna do verbete (cf. Hartmann, 2001: 64-65, Hartmann; James, 2001: s.v. *microstructure* e Welker, 2004: 107-177).

4. Seguindo a tendência da metalexigrafia européia, identificaremos todos os dicionários citados através de abreviaturas (cf. Hartmann, 2001: 11).

5 Este dicionário é uma reimpressão do *Dicionário Michaelis: espanhol-português/português-espanhol* de 1998, feita especialmente para publicação em fascículos no ano de 1999.

6. O mesmo dicionário já havia sido publicado no ano de 2003 em Barcelona pela editora Grijalbo, sob o título de *Collins Diccionario Pocket Español-Português/Português-Espanhol*. A única diferença entre as duas edições é o fato de que, enquanto DCEP (2004), aparentemente, está destinado ao mercado consumidor brasileiro, a edição de 2003 é abertamente dirigida aos falantes nativos de espanhol que estudam o português. Contudo, a simples reimpressão de um dicionário, alterando somente o seu título, é uma prática altamente reprovável, já que uma obra que foi concebida para atender às necessidades do público falante de espanhol não poderá atender adequadamente às necessidades específicas dos usuários falantes de português.

2. Perfil do usuário

A qualidade de um dicionário não se verifica somente pelo tipo de informações apresentadas, mas pela sua funcionalidade. Uma informação funcional é a que se caracteriza por ser discreta (constitui um fato de norma) e discriminante (permite ao usuário tirar algum proveito com relação ao uso ou conhecimento da língua) (cf. Bugueño; Farias, 2006). Fatores como a falta de uma definição rigorosa do perfil de usuário no momento da concepção das obras lexicográficas⁷, a exigência de produtos economicamente viáveis por parte do mercado editorial, bem como o desconhecimento do público acerca das obras que consomem⁸, fazem com que os dicionários utilizados, muitas vezes, não correspondam às expectativas dos seus consulentes⁹. A delimitação de um perfil de usuário é, pois, um dos fatores que viabiliza a elaboração de uma obra em que todas as informações oferecidas sejam realmente funcionais.

Tendo em vista a preferência dada à elaboração de uma obra de caráter monofuncional e considerando que estamos lidando com o mercado editorial brasileiro¹⁰, ou seja, consumidores falantes nativos do português, a nossa análise parte do princípio de que os dicionários selecionados deveriam caracterizar-se como:

- 1) Direção espanhol-português: para decodificação (passivo)
- 2) Direção português-espanhol: para codificação (ativo)

A definição do público ao que está destinada a obra, contudo, é apenas o primeiro passo na concepção de um dicionário bilíngüe. Para que um determinado dicionário possa ser uma ferramenta realmente eficaz de auxílio no desenvolvimento das competências lingüísticas exigidas do estudante brasileiro de espanhol, é necessário definir com mais precisão o perfil do usuário.

Na falta de estudos empíricos que contribuam para definir o perfil de usuário de uma dada obra¹¹, um documento oficial que oriente o ensino (tanto da língua materna, no caso de um dicionário monolíngüe para falantes nativos, quanto da língua estrangeira, no caso

7. Este não é um problema exclusivo da lexicografia bilíngüe. Análises de dicionários escolares de língua portuguesa (cf. Farias, 2006a) e espanhola (cf. Farias, 2006b) demonstraram que a falta de uma definição rigorosa do público-alvo destas obras reflete-se na apresentação de inúmeras informações que não são relevantes, bem como na ausência, ou mesmo, na apresentação assistemática de outras tantas informações altamente pertinentes para os consulentes do tipo de obra em questão.

8. Os consulentes, muitas vezes, fazem suas escolhas baseados unicamente em critérios impressionistas, tais como o tamanho, o uso de ilustrações, etc. Para Bugueño; Damim (2005), os critérios impressionistas usados na avaliação das obras lexicográficas são resultantes dos mitos estabelecidos acerca dos dicionários bilíngües: (a) um dicionário bilíngüe é capaz de resolver todas as dúvidas do seu consulente, (b) todos os dicionários bilíngües são iguais e (c) grande quantidade de palavras é sinal de qualidade.

9. Exemplos de obras que refletem claramente esse problema são MiEPE (2007), para o espanhol, MiEPI (2007), para o inglês, DCPI (2006), para o italiano, e DBLP (1998), para o latim, todas destinadas a estudantes dos níveis iniciais. Esses dicionários apresentam uma notável carência de informações (são oferecidos somente o signo-lema, a indicação morfológica, o(s) equivalente(s), e, no caso de DCPI, 2006, também a pronúncia), o que torna essas obras instrumentos pouco eficazes no processo de ensino-aprendizagem das referidas línguas.

10. Dos quatro dicionários postos sob análise, apenas DSEP (2003: V) apresenta-se como destinado aos falantes de português que estudam espanhol. Este dicionário, no entanto, na direção português-espanhol, que deveria servir à função ativa, quase não apresenta subsídios para a produção na língua estrangeira, enquanto na direção espanhol-português, que deveria servir à função passiva, apresenta uma série de informações inúteis para essa tarefa. As demais obras, DMiEP (1999), DCEP (2004) e DEPE (2005), não definem explicitamente o usuário, embora tenham sido impressas no Brasil, provavelmente para serem comercializados em âmbito nacional.

11. Em Welker (2004: 235-236), salienta-se que, além de escassas, a maioria das pesquisas sobre a perspectiva do usuário e o uso de dicionários é feita sobre o ensino do inglês como língua estrangeira.

de um dicionário bilíngüe ou de um dicionário monolíngüe para aprendizes¹²⁾ pode ser um instrumento bastante útil para construir um protótipo de usuário¹³⁾. Assim, pois, para a definição do perfil do usuário brasileiro aprendiz de espanhol, propomos tomar como ponto de partida o MARCO (2002). A partir da divisão clássica em três níveis de aprendizagem de línguas estrangeiras (básico, intermediário e avançado), o MARCO (2002: 25-27) apresenta ramificações, de tal forma que os estudantes são classificados em seis níveis, de acordo com seu conhecimento da língua estrangeira: A1 ou Acesso, A2 ou Plataforma, B1 ou Umbral, B2 ou Avançado, C1 ou Domínio Operativo Eficaz e C2 ou Maestria. Consideraremos como potenciais usuários dos dicionários selecionados os estudantes que se encontram entre os níveis A1 e B2, ou seja, entre o nível mais elementar de uso da língua (vocabulário bastante limitado, estruturas simples e temas do cotidiano) e o nível em que o aluno já é capaz de utilizar a língua com fluidez (vocabulário bastante amplo, capacidade de argumentação acerca de diversos temas e competência metalingüística em desenvolvimento) (cf. MARCO, 2002: 36-38).

3. Aspectos lingüísticos e teórico-metodológicos que envolvem o contraste entre duas línguas

Nesta seção, discutiremos dois aspectos. O primeiro, de ordem puramente lingüística, diz respeito às especificidades das línguas envolvidas e suas conseqüências para o desenho do dicionário. O segundo, de ordem teórico-metodológica, diz respeito aos problemas práticos que o lexicógrafo enfrenta ao redigir um instrumento lexicográfico.

3.1. Aspecto lingüístico: Especificidades do espanhol em relação ao português

A lingüística contrastiva trata da descrição paralela de duas línguas nos níveis fonológico, morfológico, sintático, léxico e ortográfico, objetivando tornar evidentes as diferenças entre ambas, de tal forma que seus resultados podem ser aplicados diretamente na elaboração de dicionários bilíngües (cf. Hartmann, 1991 e Hartmann; James, 2001: s.v. *contrastive linguistics*). Esta disciplina lida diretamente com o anisomorfismo, ou seja, o fato de não haver correspondência direta entre determinadas formas e estruturas de duas línguas (cf. Merzagora, 1987: 98-99, Kromann; Riiber; Rosbach, 1991: 2716-2718, Hartmann, 1991: 2856-2858 e Szende, 1996). O anisomorfismo é mais visível entre línguas que divergem tipológica (traços característicos) e geneticamente (parentesco etimológico), como é o caso do português e do

12. Um dicionário para aprendizes, ou *learner's dictionary*, é definido como "A pedagogical dictionary aimed primarily at non-native learners of a language" (Hartmann; James, 2001: s.v. *learner's dictionary*). São exemplos desse tipo de obra LGDaF (2008), destinado a aprendizes de alemão, e CCLD (2003) e OALD (2005), destinados a aprendizes de inglês. Ao lado dos *learner's dictionaries*, citamos os dicionários semi-bilíngües ou bilingualizados, que constituem um tipo híbrido entre os dicionários monolíngües para aprendizes e os dicionários bilíngües. Essas obras apresentam a palavra-entrada e a definição na língua estrangeira acrescida de um equivalente na língua materna do usuário (cf. Hartmann; James, 2001: s.v. *bilingualised dictionary* e Welker, 2004: 201-203). Exemplos desse tipo de obra são PEDSP (1996), para aprendizes de inglês, e DELE (2002), para aprendizes de espanhol.

13. Este método foi aplicado em Farias (2007, 2009) e Bugueño; Farias (2008), com o objetivo de traçar o perfil de usuário de um dicionário escolar de língua portuguesa dirigido a estudantes entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental. Utilizou-se como referencial os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino de língua portuguesa de 1998. Destacamos também o trabalho de Gonzalez (2009), no qual se analisa o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* de 2002 (cf. MARCO, 2002), a fim de avaliar em que grau e como as competências que devem ser desenvolvidas pelo estudante brasileiro de língua espanhola podem ser convertidas em segmentos informativos em um dicionário monolíngüe para aprendizes.

alemão. No entanto, também se pode verificar esse fenômeno entre línguas com similaridades tipológica e genética, como é o caso do português e do espanhol. Para ilustrar, comparamos o sistema vocálico de ambas as línguas. Enquanto no português o traço da abertura gera uma oposição entre as vogais /e/ e /ê/, bem como entre as vogais /o/ e /ó/, no espanhol esse traço é irrelevante. Essa divergência verificada entre as duas línguas tem conseqüências imediatas no que diz respeito à forma de apresentação das informações no dicionário. Em um dicionário para falantes nativos do português, a indicação da pronúncia do espanhol é dispensável, enquanto num dicionário para falantes nativos do espanhol, a transcrição fonética do português, pelo menos nesses casos, é fundamental.

Em síntese, além da definição do perfil de usuário, o fenômeno do anisomorfismo e suas implicações diretas na redação de um dicionário bilingüe devem ser seriamente considerados, já que a apresentação de informações efetivamente discretas e discriminantes para o consulente depende, em boa medida, da atenção dada a esse problema. Tendo em vista esses dois aspectos, listamos, a seguir, os problemas mais comuns que os brasileiros aprendizes de espanhol classificados entre os níveis A1 e B2 encontram, em função das divergências que a língua a ser aprendida apresenta em relação à sua língua materna:

- 1) Emprego de complementos preposicionados.
- 2) Emprego do acusativo e do dativo:
 - a) Preposição *a* diante de complementos acusativos que designam seres animados.
 - b) Pronome pessoal átono obrigatório reduplicando o complemento dativo.
 - c) Construções com verbos que exigem complemento distinto do português.

3.2. Aspecto teórico-metodológico: Problemas práticos no contraste entre o espanhol e o português

No que tange à lexicografia bilingüe focada na relação entre o português e o espanhol, um dos maiores problemas encontrados é a questão de como lidar com a variação lingüística no dicionário. A existência da variação diacrônica, diatópica e diafásico-diastrática é um fato intrínseco à natureza das línguas (cf. Coseriu, 2004: 91-125), reduzindo-se, dessa maneira, a uma questão puramente lingüística. O tratamento dispensado a esse fato no dicionário, por sua vez, é o que constitui um problema de ordem teórico-metodológica. Reconhecemos que, considerando o perfil do usuário das obras postas sob análise, não é necessária uma seleção macroestrutural com pretensões exaustivas, o que significa que grande parte do material léxico marcado diassistemicamente pode ser descartada. Entretanto, como ressalta Bugueño (2007: 6-7), no caso da língua espanhola, a variação diatópica precisa ser considerada nos dicionários devido às diferenças, especialmente no que diz respeito ao léxico, entre a Espanha e as diversas regiões da América (cf. Moreno de Alba, 1993). Em contrapartida, no que diz respeito à língua portuguesa, tendo em vista que o público-alvo é constituído por estudantes brasileiros, as variedades do português falado em Portugal, bem como nos demais países lusófonos, podem ser preteridas¹⁴.

14. No que diz respeito à variação diatópica no Brasil, acreditamos que não é pertinente a inclusão de regionalismos, nem como lemas na direção português-espanhol, muito menos como equivalentes na direção espanhol-português, pelo menos em um dicionário bilingüe dirigido ao público que delimitamos. Além disso, dado que ainda não contamos com um atlas lingüístico do Brasil que nos permita delimitar com precisão as zonas dialetais do país (cf. Leite; Callou, 2005: 16-26), as marcas imputadas aos regionalismos não poderiam ser completamente confiáveis.

O tratamento do vocabulário de língua espanhola marcado diatopicamente no dicionário bilíngüe, por sua vez, requer a utilização de instrumentos específicos para auxiliar a seleção das unidades léxicas e, principalmente, orientar a sua posterior imputação de uso. Sem embargo, ainda não contamos com ferramentas plenamente confiáveis que nos permitam assegurar a real extensão de uso dos vocábulos que aparecem marcados diatopicamente nos dicionários de língua espanhola¹⁵. Fornari (2006) e Zanatta (2006), por exemplo, demonstraram que as marcas diatópicas apresentadas nos dicionários de americanismos¹⁶ são imprecisas e não refletem, na maioria das vezes, a situação real da língua espanhola. O mesmo problema parece afetar os dicionários gerais de língua, tais como DRAE (2001) e DUE (2001)¹⁷. Em Fornari (2006), descreve-se o método elaborado para tentar amenizar o problema da marcação diatópica em um dicionário de falsos amigos espanhol-português¹⁸. Esse método consiste em efetuar uma pesquisa país por país com o auxílio da ferramenta de busca *Google*, a fim de averiguar o uso efetivo de determinada palavra ou aceção em cada um dos países. Este método, embora tenha se mostrado eficiente em muitos casos para confirmar ou refutar as informações apresentadas nos dicionários consultados, tampouco permite apresentar resultados completamente satisfatórios, devido, principalmente, às restrições da ferramenta utilizada (cf. Kilgarriff; Grefenstette, 2008).

Ressaltamos, por fim, que a necessidade de incluir vocabulário de língua espanhola marcado diatopicamente nos dicionários bilíngües não afeta somente a macroestrutura na direção espanhol-português, mas também a microestrutura na direção português-espanhol, já que, algumas vezes, é necessário oferecer equivalentes diatopicamente marcados¹⁹, desde que a imputação de uso dos mesmos esteja claramente apresentada para os consulentes.

4. Análise dos dicionários selecionados

A análise estará centrada em dois aspectos microestruturais: (a) o problema dos equivalentes e (b) a apresentação das informações gramaticais.

15. A falta de precisão das imputações de uso apresentadas nos dicionários não se restringe aos dicionários de língua espanhola, e muito menos fica limitada ao âmbito da diatopia. Assim, por exemplo, em MiAu (2005: s.v. *aeromoça*), encontramos as marcas *Bras.* [brasileirismo] e *Obsol.* [obsoleto]. No entanto, para o mesmo vocábulo, em Au (1999: s.v. *aeromoça*), apresenta-se apenas uma marca de *Bras* [brasileirismo], e em Hou (2001: s.v. *aeromoça*), as marcas *termo aeronáutico*, *Brasil* e *informal*.

16. Americanismos são palavras ou locuções utilizadas especificamente na América Hispânica ou que apresentam, nessa região, um conteúdo semântico especializado. Em Zanatta (2006: 138), os americanismos são divididos em americanismos *lato sensu*, ou seja, as palavras ou aceções usadas em algumas regiões da América Hispânica e não utilizadas na Espanha, e os americanismos *strictu sensu*, que são as palavras e aceções usadas em todo o território hispano-americano, e que não são utilizadas na Espanha.

17. Para ilustrar, citamos o caso de *guajolote*, que aparece com as marcas *El Salv.* [El Salvador], *Hond.* [Honduras] e *Méx.* [México] em DRAE (2001: s.v., ac. 1), mas que aparece somente com a marca *Méj.* [México] em DUE (2001, s.v.). Através de consultas em bancos de dados da internet efetuadas com o auxílio do *Google* (em 07.03.2008), confirmamos o uso efetivo dessa unidade léxica apenas no México. Nos demais países de língua espanhola, e também no México, usa-se o vocábulo *pavo*.

18. O referido dicionário está sendo desenvolvido no âmbito do projeto *Dicionário de falsos amigos espanhol-português*, realizado no Instituto de Letras da UFRGS sob a supervisão do Prof. Dr. Félix Bugueño Miranda.

19. A apresentação de equivalentes diatopicamente marcados justifica-se quando não existem possibilidades de tradução que possam ser consideradas “neutras”, como ocorre com os equivalentes em língua espanhola para o português *abacate*, ou seja, *aguacate* e *palta*. Essas duas palavras encontram-se distribuídas da seguinte maneira, conforme constatamos através de consultas em bancos de dados da internet com o auxílio do *Google* (em 07.03.2008): *palta* é usada na Argentina, Bolívia, Chile, Peru e Uruguai, enquanto *aguacate* é preferida nos demais países de língua espanhola. Nesses casos, notamos que os vocábulos *aguacate* e *palta* parecem estar em distribuição complementar. Aproveitamos para salientar que os resultados obtidos através da pesquisa realizada contestam parcialmente as informações de DRAE (2001: s.v. *palta*, ac. 4) e DUE (2001: s.v. *palta*), que apresentam as marcas *Arg.* [Argentina], *Chile*, *Perú* e *Ur.* [Uruguai], e *Arg.* [Argentina] e *Perú*, respectivamente.

4.1. Equivalentes

A equivalência entre duas unidades léxicas de línguas distintas é entendida como uma relação entre o significado individual de uma unidade léxica da língua A e seu equivalente na língua B (cf. Kromann; Riiber; Rosbach, 1991: 2717). É justamente nas relações em nível léxico que o fenômeno do anisomorfismo fica mais evidente. Esse fato, por sua vez, incide diretamente na apresentação dos equivalentes no dicionário (cf. Neubert, 1990, Werner; Chuchuy, 1992, Szende, 1996, Hartmann; James, 2001: s.v. *equivalence* e s.v. *equivalent* e Welker, 2004: 194-199).

Kromann; Riiber; Rosbach (1991: 2717-2718) distinguem três tipos de relações de equivalência: plena [*full equivalents*], parcial [*partial equivalents*] e nula [*non-equivalents*].

4.1.1. Equivalência plena

A relação de equivalência plena implica em que, para cada significação de uma dada unidade léxica da língua A, haja um equivalente na língua B, o que não significa que esta seja uma relação completamente isomórfica. Apesar disso, a relação de equivalência plena é a situação mais fácil de ser resolvida. Entretanto, é necessário prestar atenção à escolha do(s) equivalente(s) e à melhor forma de apresentá-los nos dicionários. Schardosim (2003) faz observações bastante pertinentes com relação à apresentação dos equivalentes no dicionário bilíngüe. Essa autora propõe que as equivalências apresentadas não devem ser polissêmicas, desusadas ou de baixa frequência, ou ainda marcadas diatópica (exceção feita, obviamente, aos casos como o de *aguacate/palta*) e/ou diafásico-diastraticamente. Além disso, sustenta que, para cada acepção, é mais útil apresentar apenas um equivalente, consoante com os critérios expostos, do que oferecer muitas possibilidades que possam deixar o consulente em dúvida. Nesse caso, o equivalente apresentado pode vir acompanhado de um incremento contextual que sirva como especificador ou desambiguador (cf. Beneduzi; Bugueño; Farias, 2005: 202-205). Em Kromann; Riiber; Rosbach (1991: 2720-2721), já havia sido aventada a possibilidade de se utilizar um elemento que cumprisse essa função. Esses autores distinguem entre as funções de discriminador das significações dos equivalentes (em dicionários ativos)²⁰ e identificador das significações do signo-lemma (em dicionários passivos)²¹. Os incrementos contextuais podem, segundo os referidos autores, ser apresentados na forma de pequenos comentários, bem como de marcas de uso.

A seguir, apresentamos dois verbetes extraídos da direção espanhol-português dos dicionários selecionados:

habitación [...] *sf* habitação; residência; moradia; aposento. (DMiEP, 1999: s.v.)

habitación *f* quarto *m* (BR), divisão *f* (PT); (*dormitorio*) quarto *m* [...]. (DCEP, 2004: s.v.)

Em espanhol, a palavra *habitación* possui três significações distintas, a saber, “lugar

20. Um exemplo de discriminador de significação é encontrado em *noivo, -a* “*sm-sf* 1. (*prometido*) *fiancé* [*fem fiancée*] 2. (*em casamento, recém-casados*) (*bride*) *groom* [*fem bride*]” (DOPI, 2005: s.v. *noivo, -a*). A não utilização de um discriminador de significação, neste caso, acarretaria o fornecimento de informações imprecisas e de pouca utilidade para a produção, em especial, para estudantes dos níveis iniciais, como ocorre em *noiva* “*s.f.*, *bride*, *fiancée*.” (MiEPI, 2007, s.v.).

21. Um exemplo de identificador da significação é encontrado em *bride* “[...] *noiva* (*em um casamento*)” (DOPI, 2005: s.v.). Outro exemplo é *fressen* “[...] 1. (*Tier*) *comer*” (SWPD, 2006: s.v.).

destinado à moradia”, “cômodo de uma casa” e “dormitório” (cf. DUE, 2001: s.v. *habitación*). Desse modo, em primeiro lugar, os dicionários deveriam separar formalmente essas três distintas acepções (através do uso de numeração, por exemplo), facilitando a consulta ao dicionário, procedimento que nenhuma das duas obras adota. Em segundo lugar, nem DMiEP (1999) nem DCEP (2004) apresentam equivalentes correspondentes às três acepções discriminadas. Em DMiEP (1999, s.v. *habitación*), os equivalentes *habitación*, *residência* e *moradia* são relativos à significação “lugar destinado à moradia”, e o equivalente *apartamento*, provavelmente, é relativo à significação “dormitório”. Em DCEP (2004, s.v. *habitación*), estão contempladas apenas as significações de “cômodo de uma casa” e “dormitório”. Além disso, essa obra apresenta problemas graves com relação à apresentação dos equivalentes correspondentes à primeira acepção. O equivalente *quarto*, que o dicionário apresenta como uma variante do português brasileiro, não é usado no Brasil com a significação de “cômodo de uma casa”, mas sim com a significação de “dormitório”. Já o equivalente *divisão*, oferecido como uma variante de Portugal, além de ser altamente polissêmico, não é uma informação discreta e discriminante num dicionário cujo público-alvo são estudantes brasileiros.

Uma possibilidade para a apresentação dos equivalentes de *habitación* seria²²:

- habitación* 1. quarto (*de dormir*).
2. cômodo (*de uma casa*).
3. moradia.

Analisemos, agora, dois verbetes extraídos da direção português-espanhol:

chocar [...] vt chocar; surpreender. ≈ **ovos** encoclar, encobar, empollar. *Fig.* meditar, planear. (DMiEP, 1999: s.v.)

chocar v. **1.** Chocar; estrellarse. **2.** Incubar; empollar. **3.** Chocar; impresionar. (DSEP, 2003: s.v.)

Nesses casos, DSEP (2003), que utiliza números para separar as distintas acepções de *chocar*, apresenta uma pequena vantagem sobre DMiEP (1999). No entanto, em relação aos demais aspectos, ambas as obras apresentam problemas similares. O principal deles é a ausência de elementos discriminadores de significação (exceção feita à segunda acepção apresentada em DMiEP, 1999: s.v. *chocar*), que, num dicionário ativo, são essenciais para ajudar o consulente a escolher o equivalente apropriado às suas necessidades de tradução. Além disso, em DMiEP (1999), apresentam-se os equivalentes *encoclar* e *encobar*, que constituem unidades léxicas desusadas em espanhol²³. A mesma obra ainda considera uma

22. Nosso objetivo, neste trabalho, não é propor a redação de um verbete completo, mas apenas sugerir uma melhor forma de apresentar os equivalentes e/ou as informações gramaticais.

23. Nenhuma das duas palavras recebe marca de desusada ou pouco usual em DRAE (2001), e apenas *encoclar* aparece como desusada em DUE (2001: s.v.). Contudo, através de consultas em bancos de dados da internet (em 08.03.2008), registramos apenas 70 ocorrências de *encoclar* e 169 de *encobar*, o que nos permite afirmar que essas duas unidades léxicas, se já não caíram em desuso, encontram-se em vias de se tornarem desusadas.

acepção figurada de *chocar* em português que não conseguimos comprovar por meio de consultas em bancos de dados da internet (em 08.03.2008).

A seguir, fazemos uma proposta para a apresentação dos equivalentes de *chocar*. Consideramos o fato de que, para a função ativa do dicionário, muito mais do que para a função passiva, a presença de distinguidores semânticos é fundamental quando estamos lidando com lemas polissêmicos:

- chocar* 1. [colidir] chocar «con, contra».
2. [abalar alguém] impressionar (negativamente).
3. [ovos] empollar (por uma ave); incubar (por uma ave; de forma artificial).

4.1.2. Equivalência parcial

A relação de equivalência parcial caracteriza-se pelo fato de não haver uma correspondência completa entre unidades léxicas da língua A e da língua B, ainda que seja possível apontar equivalentes. Ilustramos o problema com o seguinte exemplo:

Port. *aniversário* – Esp. (de um acontecimento) *aniversario*
(de uma pessoa) *cumpleaños*

De acordo com Kromann; Riiber; Rosbach (1991: 2718), a relação de equivalência estabelecida nestes casos pode ser denominada “hiperonímia interlingual”. Considerando que, no caso específico apresentado, a relação estabelecida entre as duas línguas implica na existência de duas designações na língua espanhola para uma única na língua portuguesa, deve-se prestar especial atenção à apresentação das informações na direção português-espanhol. Vejamos como dois dos dicionários selecionados tratam desse problema:

1) Direção espanhol-português:

aniversario m aniversário *m* (DCEP, 2004: s.v.)
cumpleaños m inv aniversário *m* [...] (DCEP, 2004: s.v.)
aniversario [...] *n/m* aniversário. (DEPE, 2005: s.v.)
cumpleaños [...] *n/m* aniversário (DEPE, 2005: s.v.)

2) Direção português-espanhol:

aniversário m aniversario *m* (DCEP, 2004: s.v.)
aniversário [...] *n/m* 1. aniversario. 2. cumpleaños. (DEPE, 2005: s.v.)

Considerando que a direção espanhol-português deveria servir à função passiva, não há problema em que os dicionários apresentem apenas o equivalente *aniversário* em cada um dos casos, já que isso não acarretará problemas de compreensão para o usuário. No entanto, na direção português-espanhol, que serve à função ativa, é fundamental apresentar um incremento contextual, a fim de ajudar o consulente a utilizar corretamente os equivalentes propostos.

Nenhum dos dois dicionários, porém, atua dessa maneira. DCEP (2004) é o que está em pior situação, apresentando apenas o equivalente *aniversario*, que, certamente, é o que menos servirá ao consulente. DEPE (2005), por sua vez, apresenta os dois equivalentes de *aniversário* em espanhol, mas não oferece um elemento discriminador de significação.

Um outro tipo de equivalência parcial é a relação estabelecida entre o português *abacate* e o espanhol *aguacate* e *palta*:

Port. *abacate* – Esp. (Argentina, Bolívia, Chile, Peru, Uruguai) *palta*
(demais países de língua espanhola) *aguacate*

A relação estabelecida entre as unidades léxicas do português e do espanhol citadas acima, ao mesmo tempo em que evidencia a importância de se considerar a variação diatópica dentro da língua espanhola, também põe em relevo a precariedade dos instrumentos de que disponibilizamos para tratar esse problema nos dicionários. Vejamos como essa relação é retratada em duas das obras analisadas:

1) Direção espanhol-português:

aguacate [...] *sm* *abacate*. (DMiEP, 1999: s.v.)

aguacate [...] *Abacate*. (DSEP, 2003: s.v.)

palta *f.Bot. (Amér.)* [...] *Abacate*. (DSEP, 2003: s.v.)

2) Direção português-espanhol:

abacate [...] *sm* *aguacate*. (DMiEP, 1999: s.v.)

abacate *m.Bot.* *Aguacate; (Amér.)* *palta*. (DSEP, 2003: s.v.)

DMiEP (1999) ignora completamente a variante *palta*, o que está longe de ser um procedimento correto, dada a importância da mesma para uma grande parcela da comunidade falante de espanhol. DSEP (2003), por outro lado, atua corretamente, a nosso ver, lematizando a variante *palta* na direção espanhol-português, e apresentando-a como equivalente de *abacate* na direção português-espanhol. Além disso, notamos uma tentativa de fornecer um retrato o mais fiel possível da língua, tendo em vista que DSEP (2003) sempre apresenta *palta* como uma unidade marcada diatopicamente²⁴. A falta de instrumentos apropriados, no entanto, pode comprometer a fiabilidade das informações apresentadas, como no exemplo supracitado. O uso de *palta* em vez de *aguacate*, como vimos em nota anterior, provavelmente, não se estende a todo o território hispano-americano.

4.1.3. Equivalência nula

A relação de equivalência nula é a ausência de um equivalente na língua B para uma unidade léxica da língua A, constituindo, dessa maneira, a forma mais radical de manifestação do anisomorfismo entre as línguas. Verificando-se a impossibilidade de se oferecer um equivalente, ao lexicógrafo resta

24. A marca diatópica apresentada junto ao equivalente *palta*, em DSEP (2003: s.v. *abacate*), de acordo com Kromann; Riiber; Rosbach (1991: 2721), também pode ser considerada como uma espécie de discriminador de significação.

tão somente a possibilidade de gerar uma paráfrase breve, explicando ao consulente, na sua língua materna, o significado de determinada unidade léxica da língua estrangeira.

Os *realia* conformam um problema típico da ausência de equivalência entre duas línguas. Considerando que os *realia* são termos de uma dada língua que designam uma realidade particular de uma cultura, num dicionário bilíngüe destinado a estudantes brasileiros, registrar um *realia* pertinente à cultura brasileira não é uma informação relevante²⁵. O contrário, ou seja, incluir os *realia* relacionados com o universo cultural dos países de língua espanhola é bastante pertinente, em especial, considerando que as obras poderiam ser utilizadas também por estudantes de níveis mais avançados (níveis B1 e B2, por exemplo).

Exemplos de *realia* no espanhol são *cueca* “dança nacional do Chile” e *guacamole* “iguaria feita à base de abacate, típica do México”. Vejamos como os dicionários selecionados tratam essas duas unidades léxicas:

1) *cueca*:²⁶

cueca f. 1. Dança popular do oeste da América do Sul. ▷ Cueca. 2. Dança folclórica do Chile. ▷ Cueca. (DSEP, 2003: s.v.)

cueca f dança típica chilena (DCEP, 2004: s.v.)

2) *guacamole*:²⁷

guacamole m. Cul. (Amér. Central, Cuba e Méx.) Salada que se prepara com abacate moído, cebola, tomate, pimenta vermelha, limão e azeite. (DSEP, 2003: s.v.)

Com relação à *cueca*, acreditamos que DCEP (2004) apresenta a melhor solução. DSEP (2003: s.v. *cueca*), por sua vez, estabelece uma divisão entre duas significações distintas que, além de não encontrar respaldo nas informações apresentadas em DRAE (2001: s.v. *cueca*) e DUE (2001: s.v. *cueca*), tampouco tem valor funcional para o estudante que consulta a obra. Ademais, o equivalente apresentado não acrescenta nada para o consulente, dado que não passa de um simples empréstimo da língua espanhola ao português (cf. Hou, 2001: s.v. *cueca*).

Por fim, a solução oferecida em DSEP (2003: s.v. *guacamole*) pode ser considerada satisfatória. Entretanto, essa obra deveria ter dado mais atenção à imputação diatópica apresentada. Em primeiro lugar, o dicionário deve sempre tomar cuidado para não confundir a imputação de uso com a origem geográfica de um vocábulo²⁸. Em segundo lugar, através de uma consulta em sites de busca disponibilizados na internet, constatamos um número ínfimo de ocorrências da unidade léxica em

25. Como exemplo citamos *sarapatel* “m. Cul. Plato típico de Bahia (Brasil), a base de menudos de cerdo.” (DSEP, 2003: s.v. *sarapatel*). Para um estudante brasileiro, não é necessário explicar o que é *sarapatel*. Esse *realia*, registrado em DSEP (2003), exemplifica bem a falta de correspondência entre a proposta original dessa obra e o produto oferecido ao consumidor.

26. DMiEP (1999) e DEPE (2005) não registram o vocábulo *cueca*.

27. DMiEP (1999), DCEP (2004) e DEPE (2005) não registram o vocábulo *guacamole*.

28. Um caso bastante interessante é o que ocorre na língua espanhola com as palavras *gis* e *tiza*: a palavra *tiza* vem de *tizatl* (do nahua, língua falada pelos nativos da região que hoje corresponde ao México), e é empregada em diversos países de língua espanhola, inclusive a Espanha, em detrimento da forma *gis*, de origem latina (*gypsum*). Entretanto, exatamente no México, usa-se *gis*, em detrimento da forma *tiza*. Em DEM (2000), por exemplo, sequer aparece o vocábulo *tiza*, encontrando-se registrada somente a palavra *gis*.

questão na totalidade dos países da América Central, de modo que as marcas diatópicas apresentadas nesse caso, como ocorre na maioria das vezes, não são confiáveis. Finalmente, em terceiro lugar, caso a imputação diatópica houvesse sido confirmada, as marcas *Amér. Central* [América Central] e *Cuba* seriam redundantes entre si, de modo que a segunda deveria ser eliminada.

4.2. Informações gramaticais

Em 3.1, identificamos o uso de complementos preposicionados e a distinção entre acusativo e dativo como os problemas mais comuns que os estudantes brasileiros encontram nos níveis iniciais (e, às vezes, até em níveis bem avançados) de aprendizagem do espanhol. Os dicionários bilíngües que relacionam o português e o espanhol devem, pois, prestar o máximo de atenção à apresentação dessas informações nos verbetes, especialmente na direção português-espanhol, que serve à função ativa. Tendo em vista a importância de se fornecer informações gramaticais que realmente possam ajudar o consulente nas suas tarefas de produção linguística, exporemos e discutiremos alguns problemas relacionados com a inclusão dessas informações nos dicionários bilíngües selecionados²⁹.

4.2.1. Uso de complementos preposicionados

Há uma série de construções com verbos e nomes nas quais, em espanhol, usa-se uma preposição diferente da que se usa em português, tais como *ir de [carro, ônibus, avião]* (port.) / *ir en [coche, bus, avión]* (esp.); *viajar de* (port.) / *viajar en* (esp.); *cheiro de* (port.) / *olor a* (esp.)³⁰; *medo de* (port.) / *miedo a/de* (esp.)³¹; *sabor de* (port.) / *sabor a* (esp.). As preposições utilizadas na construção de determinados verbos e nomes, especialmente nos casos em que há divergência entre as línguas, deveriam ser claramente apresentadas nos dicionários ativos. Contudo, os redatores nem sempre levam em conta as necessidades de produção e compreensão dos consulentes no momento de apresentar essas informações nos dicionários, conforme é possível constatar em DSEP (2003):

ir v. Ir. [...] (DSEP, 2003: s.v.)

ir v.57. 1. Ato de partir de um lugar em direção a outro. ▷ Ir. 2. Levar ou conduzir a algum lugar. ▷ Ir. *Esta carretera va para Roma*. Esta estrada vai para Roma. 3. Ter um período de duração. ▷ Ir. *El curso va del 1º de febrero al 15 de julio*. O curso vai de 1º de fevereiro a 15 de julho. v.p. 4. Deixar um lugar. ▷ Ir embora. 5. Morrer ou estar morrendo. ▷ Ir-se. [...] (DSEP, 2003: s.v.)

29. Em Salerno (2002: 77), afirma-se que o problema da apresentação das informações gramaticais nos dicionários é tratado quase que exclusivamente no âmbito da lexicografia monolíngüe. A autora analisa aspectos gramaticais relacionados com o tratamento da regência preposicional e da subordinação em dicionários bilíngües que relacionam o italiano e o francês, chegando à conclusão de que as informações são muitas vezes apresentadas assistematicamente e nem sempre de forma muito clara para o consulente.

30. De acordo com DPD (2005: s.v. *olor*) e DDD (2005: s.v. *olor*), o uso da preposição *de* em espanhol com esse nome é pouco freqüente, embora também seja lícito.

31. Por meio de consultas em bancos de dados da internet (em 09.03.2008), constatamos uma freqüência de uso superior da preposição *a*, muito embora a preposição *de* também seja largamente empregada: são 6.330.000 ocorrências de *miedo a* frente a 3.320.000 ocorrências de *miedo de* (além de 225.000 de *miedo del*). Em DPD (2005, s.v. *miedo*), legitima-se o uso das duas preposições.

DSEP (2003), contraditoriamente, apresenta muito mais subsídios para a produção na direção espanhol-português, que deveria servir à compreensão, do que na direção português-espanhol, onde apresenta somente o equivalente, além de alguns fraseologismos que não reproduzimos aqui. Salientamos que, na direção espanhol-português, além da discriminação de cinco acepções distintas, o que não é relevante nem para a compreensão, nem para a produção, considerando que o equivalente é o mesmo sempre, o dicionário ainda apresenta exemplos e uma tabela que contém a conjugação do verbo *ir* no presente do indicativo, mais alguns contextos sintáticos. Neste caso, assim como acontece muitas vezes em DSEP (2003), desconsidera-se a função a que deve servir o dicionário, e apresentam-se informações que são relevantes apenas para a produção onde a obra deveria auxiliar simplesmente na compreensão, ao passo que se omitem as informações importantes para a produção no lugar onde se deveria oferecê-las.

4.2.2. Uso do acusativo e do dativo

O problema da transitividade dos verbos em espanhol é, sem sombra de dúvida, o maior problema para o estudante brasileiro. As três principais divergências entre as duas línguas, que concorrem para que, em especial, o uso dos complementos acusativo e dativo seja tão problemático para o aprendiz de espanhol são: (a) o uso de complemento distinto para alguns verbos (*gostar versus gustar*), (b) o uso do pronome obrigatório reduplicando o complemento dativo no espanhol e (c) o uso da preposição *a* diante de complementos acusativos que designam pessoas, o que faz com que muitas vezes o estudante brasileiro acabe confundindo o objeto direto de pessoa como o dativo³². Por essa razão, as informações sobre o complemento de cada verbo devem ser apresentadas de forma muito clara para o consulente, com o objetivo de auxiliar a produção.

Vejamos como os dicionários lidam com a apresentação das informações sobre o complemento verbal na direção português-espanhol:

gostar vi: ~ de gostar a algn; (*férias, viagem etc*) disfrutar; ~-se *vpr* gustarse; ~ de *fazer aco* gustarle a algn hacer algo; *não gostei do filme* no me gustó la película; *eu ~ia de ir* me gustaría ir; ~ *mais de...* preferir... (DCEP, 2004: s.v.)

presentear vt: ~ *alguém com aco* regalar algo a algn (DCEP, 2004: s.v.)

Considerando que DMiEP (1999), DSEP (2003) e DEPE (2005), em ambos os casos, apresentam apenas equivalentes, sem acrescentar nenhuma informação gramatical, DCEP (2004) é o dicionário que apresenta mais subsídios para que o usuário possa produzir orações gramaticais em língua espanhola, apesar dos problemas visíveis dos verbetes acima. Como podemos perceber, há uma série de informações que não são funcionais e apenas “poluem” o verbete, tais como, s.v. *gostar*, a informação de que o verbo pode

32. Sobre os complementos acusativo e dativo em língua espanhola, cf. Campos (1999) e Alarcos (2006: 344-365).

ser usado pronominalmente, o que, aliás, é falso, e s.v. *presentear*, a informação sobre a construção em português, que é completamente supérflua, pois é conhecida pelo consulente. Além disso, a idéia de oferecer exemplos que possam auxiliar a produção é viável, mas é preciso que eles sejam bem construídos, a fim de realmente dirimir as dúvidas do consulente³³. Exemplos como os que são apresentados s.v. *gostar*, que utilizam o pronome dativo na primeira pessoa do singular, não esclarecem muito sobre a sua função na oração, dado que essa é uma forma sincrética, idêntica a dos pronomes acusativo e reflexivo de primeira pessoa do singular.

Levando em conta as três principais dificuldades para o estudante brasileiro, as informações gramaticais nos verbetes *gostar* e *presentear* poderiam ser apresentadas da seguinte forma:

gostar gostar v+obj.ind. (gustarle [algo] a [alguien]) A Juan le gusta el cine mexicano.

presentear regalar v+obj.dir.+obj.ind. (regalarle [algo] a [alguien]) Juan le regaló flores a María.

5. Conclusões

Os resultados obtidos através da análise exposta nos possibilitam afirmar que: (a) no que diz respeito à função de compreensão, os quatro dicionários, ainda que de forma muito precária, podem servir a essa tarefa e (b) por outro lado, no que diz respeito à função de produção, nenhum dos quatro dicionários que analisamos têm condições mínimas de auxiliar nessa tarefa, posto que, quando não são completamente omitidas, as informações específicas para o cumprimento das tarefas de produção (tais como os incrementos contextuais de caráter discriminador para os equivalentes oferecidos ou os exemplos para auxiliar a tarefa de produção) são apresentadas sem levar em conta as reais necessidades dos consulentes e, na maioria das vezes, de uma maneira pouco clara. Cabe salientar que a baixa qualidade das obras em questão deve-se, em boa medida, ao fato de que nenhuma delas foi concebida tendo em vista especificamente o público brasileiro de aprendizes de espanhol. Nem mesmo DSEP (2003), que diz destinar-se a estudantes brasileiros, apresenta, de fato, um projeto consoante com a sua proposta inicial. Além disso, parece, muitas vezes, que distinções fundamentais para a concepção de uma obra bilíngüe, como a direção $L_A \rightarrow L_B$ ou $L_B \rightarrow L_A$ e a função passiva ou ativa, não foram apreendidas em toda a sua complexidade. Dessa forma, os quatro dicionários precisariam sofrer uma reformulação radical desde a sua concepção para que pudessem ser convertidos em ferramentas realmente eficazes no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

33. Em Farias (2008), distinguimos entre exemplos para a compreensão e para a produção em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. No caso de um dicionário bilíngüe, os exemplos para a produção podem tornar-se informações realmente funcionais para a função ativa, desde que sejam redigidos tendo em vista os reais problemas do consulente da obra em questão. Em Fourment-Berni Canani (2002), são apresentadas e discutidas técnicas para o fornecimento de exemplos que sirvam à função ativa nos dicionários bilíngües. A autora demonstra que muitas vezes os consulentes têm dificuldades no momento de transpor as informações apresentadas nos exemplos para as suas produções.

Bibliografia

- ALARCOS, E., 2006, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Au. FERREIRA, A., 1999, *Novo Dicionário Aurélio: Século XXI*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- BENEDUZI, R.; BUGUEÑO, F.; FARIAS, V., 2005, “Avanços na redação de um dicionário de falsos amigos espanhol-português”, *Lusorama*, 61/62, pp.195-219.
- BUGUEÑO, F., 2007, “A lexicografia de falsos amigos frente à bilingüe: desenho de um novo dicionário de falsos amigos espanhol-português”, *Voz das Letras*, 8, pp.1-19. Disponível em <http://www.nead.uncnet.br/2007/revistas/letras/8/86.pdf>. Acesso em 07.02.2008.
- BUGUEÑO, F.; DAMIM, C.P., 2005, “Elementos para uma escolha fundamentada de dicionários bilingües português/inglês”, *Entrelinhas*, 3, pp.1-9. Disponível em <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=3&s=9&a=18>. Acesso em 20.10.2007.
- BUGUEÑO, F.; FARIAS, V.S., 2006, “Informações discretas e discriminantes no artigo léxico”, *Cadernos de Tradução*, 18, pp.115-135.
- BUGUEÑO, F.; FARIAS, V.S., 2008, “Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa”, em C.R. Bevilacqua; Ph. Humblé; C.M Xatara (dirs.), *Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e perspectivas*, Florianópolis, UFSC/NUT, pp.129-167. Disponível em <http://www.cilp.ufsc.br/LEXICOPED.pdf>. Acesso em 25.10.2008.
- CAMPOS, H., 1999, “Transitividad e intransitividad”, en I. Bosque; V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, pp.1519-1574.
- CARVALHO, O.L., 2001, *Lexicografia bilingüe português-alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições*, Brasília, Thesaurus.
- CCLD. SINCLAIR, J., 2003, *Collins COBUILD Advanced Learner's Dictionary*, Glasgow, HarperCollins.
- COSERIU, E., 2004, *Lições de lingüística geral*, Rio de Janeiro, Ao livro técnico.
- DBLP. BUSSARELLO, R., 1998, *Dicionário básico latino-português*, Florianópolis, UFSC.
- DCEP. COLLINS, 2004, *Dicionário Collins: espanhol-português/português-espanhol*, São Paulo, Martins Fontes/HarperCollins.
- DCPI. ZANICHELLI, 2006, *Dizionario compatto portoghese-italiano/italiano-portoghese*, Bologna, Zanichelli/Porto Editora.
- DDD. SECO, M.; HERNÁNDEZ, E., 2005, *Guía práctica del español actual*, Madrid, Espasa-Calpe.
- DELE. UNIVERSIDAD de Alcalá de Henares, 2002, *Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*, São Paulo, Martins Fontes.
- DEM. COLEGIO de México, 2000, *Diccionario del español usual en México*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponível em <http://mezcal.colmex.mx/crypts/Dem/principal.htm>. Acesso em 08.03.2008.
- DEPE. DÍAZ FOUQUES, O.; PERES RODRIGUES, J.H., 2005, *Diccionario bilingüe escolar português-espanhol/espanhol-português*, São Paulo, SBSL/SGEL.
- DMiEP. PEREIRA, H.; SIGNER, R., 1999, *Dicionário Michaelis espanhol-português/português-espanhol*, São Paulo, Melhoramentos/Publifolha.

- DOPI. OXFORD, 2005, *Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês*, Oxford, OUP.
- DPD. REAL Academia Española, 2005, *Diccionario panhispánico de dudas*, Barcelona, Santillana. Disponível em <http://buscon.rae.es/dpd/>. Acesso em 24.03.2009.
- DRAE. REAL Academia Española, 2001, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- DSEP. DIAZ Y GARCÍA-TALAVERA, M., 2003, *Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português/português-espanhol*, São Paulo, Moderna.
- DUE. MOLINER, M., 2001, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
- FARIAS, V.S., 2006a, “La presentación del comentario semántico en los diccionarios escolares”, *Revista Letras*, 70, pp.183-205.
- FARIAS, V.S., 2006b, “Reseña a Diccionario Ilustrado de la Lengua Española”, *Anuario Brasileiro de Estudios Hispánicos*, 16, pp.199-201.
- FARIAS, V.S., 2007, “Dicionários escolares de língua portuguesa: uma breve análise de aspectos macroestruturais”, *Lusorama*, 71/72, pp.160-206.
- FARIAS, V.S., 2008, “O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de língua portuguesa”, *Alfa*, 52, pp.101-122.
- FARIAS, V.S., 2009, *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa*, Dissertação (Mestrado em Letras), UFRGS, Porto Alegre.
- FORNARI, M.K., 2006, “A problemática dos americanismos: teorias de divisão dialetal, análise de dados e uma proposta para a marcação diatópica do dicionário de falsos amigos espanhol-português”, *Revista Letras*, 70, pp.223-246.
- FOURMENT-BERNI CANANI, M., 2002, “Neutralisation, cumul et généralisation en lexicographie bilingue (domaine Français-Italien)”, en E. Ferrario; V. Polcini (eds.), *La lessicografia bilingue tra presente e avvenire*, Vercelli, Mercurio, pp.49-63.
- GONZALEZ, A.R., 2009, “Competências lingüísticas e sua representação como segmentos canônicos de um dicionário”, *Voz das Letras*, 11, pp.1-13. Disponível em <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/11/3.pdf>. Acesso em 30.01.2009.
- HAENSCH, G. et al., 1982, *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid, Gredos.
- HARTMANN, R.R.K., 1991, “Contrastive Linguistics and Bilingual Lexicography”, en F.J. Hausmann et al. (eds.), *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, pp.2854-2859, 1991.
- HARTMANN, R.R.K., 2001, *Teaching and Researching Lexicography*, London, Longman.
- HARTMANN, R.R.K.; JAMES, G., 2001, *Dictionary of lexicography*, London, Routledge.
- HOU. HOUAISS, A., 2001, *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Objetiva.
- KILGARRIFF, A.; GREFFENSTETTE, G., 2008, “Introduction to the Special Issue on the *Web as Corpus*”, en T. Fontenelle (ed.), *Practical Lexicography: a reader*, Oxford, OUP, pp.89-101.
- KROMANN, H.P.; RIIBER, T.; ROSBACH, P., 1991, “Principles of Bilingual Lexicography”, en F.J. Hausmann et al. (eds.), *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, pp.2711-2728.
- LANDAU, S., 2001, *Dictionaries. The art and craft of lexicography*, Cambridge, CUP.

- LEITE, Y.; CALLOU, D., 2005, *Como falam os brasileiros*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- LGDaF. GOETZ, D.; HAENSCH, G.; WELLMANN, H., 2008, *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Berlin/München, Langenscheidt.
- LLA. LONGMAN, 2002, *Longman Language Activator*, Harlow, Longman.
- MARCO. MINISTERIO de Educación, Cultura y Deporte, 2002, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya. Disponível em http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf. Acesso em 13.03.2008.
- MARTÍNEZ DE SOUZA, J., 1995, *Diccionario de lexicografía práctica*, Barcelona, Bibliograf.
- MERZAGORA, G.M., 1987, *La lessicografía*, Bologna, Zanichelli.
- MiAu. FERREIRA, A., 2005, *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*, Curitiba, Positivo.
- MiEPE. SCOTTINI, A., 2007, *Minidicionário escolar português-espanhol-português*, Blumenau, Todolivre.
- MiEPI. SCOTTINI, A., 2007, *Minidicionário escolar português-inglês-português*, Blumenau, Todolivre.
- MORENO DE ALBA, J.G., 1993, *El español en América*, México, D.F., FCE.
- NEUBERT, A., 1990, “Fact and Fiction of the Bilingual Dictionary”, en M. Alvar Ezquerro (ed.), *Euralex '90 Proceedings*, Barcelona, Bibliograf/VOX, pp.29-42.
- OALD. HORNBY, A.S., 2005, *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford, OUP.
- PEDSP. KERNERMAN, L., 1996, *Password English Dictionary for Speakers of Portuguese*, São Paulo, Martins Fontes.
- SALERNO, L., 2002, “Informazione grammaticale e lessicografia bilingue. Il trattamento della complementazione verbale in cinque dizionari italiano-francese”, en E. Ferrario; V. Polcini (eds.), *La lessicografia bilingue tra presente e avvenire*, Vercelli, Mercurio, pp.77-93.
- SCHARDOSIM, C.R., 2003, *Considerações para a geração de equivalências em um dicionário de falsos amigos espanhol-português*, Trabalho apresentado no XV Salão de Iniciação Científica da UFRGS, Porto Alegre.
- SWANEPOEL, P., 2003, “Dictionary typologies: A pragmatic approach”, en P. Sterkenburg (ed.), *A practical guide to lexicography*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamin, pp.44-69.
- SWPD. PONS, 2006, *Standardwörterbuch Portugiesisch-Deutsch/Deutsch-Portugiesisch*, Stuttgart/Porto, Ernst Klett Verlag/Porto Editora.
- SZENDE, T., 1996, “Problèmes d'équivalence dans les dictionnaires bilingues”, en H. Béjoint; P. Thoiron (dirs.), *Les dictionnaires bilingues*, Louvain-la-Nouve, Ducolot, pp.111-126.
- WELKER, H.A., 2004, *Dicionários. Uma pequena introdução à lexicografia*, Brasília, Thesaurus.
- WERNER, R.; CHUCHUY, C., 1992, “¿Qué son los equivalentes en el diccionario bilingüe?”, en G. Wotjak (ed.), *Estudios de lexicología y metalexicografía del español actual*, Tübingen, Max Niemeyer, pp.99-107.
- ZANATTA, F., 2006, “La calidad de las definiciones lexicográficas de cuatro diccionarios de americanismos”, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 16, pp.135-152.

Reseña

Três leituras de *Marajó* e uma edição

O segundo romance de Dalcídio Jurandir, publicado em 1947, é, ao mesmo tempo, um romance de costumes, etnográfico e mítico; um romance de denúncia e desmascaramento sócio-cultural (opostos à visão patriarcal e idealizada de Gilberto Freyre) e até certo ponto, um romance de formação (*Bildungsroman*), como *Belém do Grão-Pará* (1960).

1. Romance de costumes, etnográfico e mítico

O primeiro nível de leitura é o mais evidente: a descrição da vida material, bem como dos costumes e tradições dos ribeirinhos entre Cachoeira do Arari e Ponta de Pedras. No entanto, o meu interesse não é tanto analisar o material etnográfico como salientar a treliça de planos com que o autor tece o tema principal.

Reparemos, de início, no tratamento do espaço e o tempo. Ambos se desenvolvem em relação à dimensão lendária e mágica de *Marajó*. Além da flora e a fauna de um espaço físico que se transmuta, com freqüência, em um espaço mágico (o Cavalo Marinho), lendário (lendas relacionadas com o habitat, a economia de subsistência e os sonhos de redenção social) e simbólico (a requesta, o *locus amoenus*, o relacionamento amoroso, a sexualidade e a morte), tem muita importância o espaço onírico dos sonhos, bebedeiras e pesadelos das personagens.

Por outro lado, o tempo de *Marajó* é o tempo cíclico do calendário (os trabalhos e os dias), o folclore (Santo Ivo, São Sebastião, *As pastorinhas*, o *Auto de lapinha*) e a fome¹; pois se repetem, como em um círculo vicioso, certos papéis e condutas das personagens: Missunga a continuar a saga de coronéis paternalistas, os quais privam dos meios de vida às famílias dos peões para apadrinhar, a seguir, algum dos seus filhos; o ciclo de peões expulsos das fazendas e dos adultos que consentem ou reproduzem com os filhos os mal tratos que eles sofreram quando meninos...

De fato, esta dimensão do romance remete para as outras duas: o desmascaramento e a formação. Assim, o simbolismo do vento pode evocar a vida harmônica ou tudo ao contrário: é movimento e despojo (da inocência, do tempo, da marupiara, da beleza); outras vezes, anuncia a maturação sexual ou traz a voz dos mortos ou exprime “a essência daquela paisagem sulcada de sofrimento e magia”, “de tédio e superstição”.

2. Romance de denúncia e desmascaramento sócio-cultural

A descrição dos trabalhos e os dias de fazendeiros, roceiros, gapuiadores e vaqueiros, bem como o relato das lendas e as referências tanto à literatura oral e tradicional como livresca, ampliam o seu sentido em relação à segunda dimensão do romance: Orminda, uma das filhas naturais do Coronel, que Ramiro teria desejado que fosse a lendária Maria de Pau, não tem melhor

1. “Durante seis meses no inverno, sem peixe, sem caça, sem roupa, sem boa palha para a cumeeira da barraca, o pescador perdia o fôlego no balcão do Sinhuca Arregalado. Os seis meses duros de pescaria no verão não chegavam para pagar a metade da dívida” (JURANDIR, 2008, pp. 280 e 338-339).

destino que a Silvana do romance tradicional; o leproso Ciloca “contava histórias, ensinava feitiço, pornografia e as proibidas descrições do amor” às crianças e ainda teria gostado de ser Pedro Malazarte, porque albergava um profundo ressentimento contra os que queriam encerrá-lo na leprosaria; e o folião maior de Santo Ivo acabou de bicheiro, pois o único sentido da pajelança e das ladainhas é, na opinião do autor, conjurar o medo e o mal².

As alusões à literatura têm a mesma função. Quando o coronel Joaquim Álvares Coutinho reclama das críticas jornalísticas aos fazendeiros, o biltre Lafaiete cita o soneto “Mal secreto”, do parnasiano Raimundo Corrêa, que é uma versão retórica e oitenta e um anos anterior de *Los ricos también lloran*, a popular telenovela mexicana de 1979. Impostura que um verso do romântico Castro Alves volta a deixar em evidência quando o Coronel se refere às visitas dos filhinhos do papai à fazenda de Cachoeira “para amar a poesia dos campos”.

Missunga, filho do coronel de Paricatuba, Ponta de Pedras e Cachoeira, tem saudade do Brasil patriarcal recriado por Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala* (1933)³, como seu pai e a própria nhá Benedita⁴. Jurandir, no entanto, denuncia o trato humilhante dado aos caboclos, os abusos de autoridade, o latrocínio legal e o estupro institucionalizado, que não servia apenas para satisfazer a lascívia dos coronéis, seus administradores e capatazes⁵, mas também para fortalecer as redes de dependência dos naturais e o seu arraigo à gleba, “como turu dentro do pau”.

O desmascaramento destes álbis sócio-culturais se faz extensivo às personagens. Sendo ainda adolescente, Missunga impede ao sírio Calilo impingir pescado podre às cunhatãs. Mas até ele próprio dá na vista que aquele aparente gesto de honradez foi pura vaidade, porque Missunga “era parte do latifúndio” e “as falsas escrituras [do tabelião Lafaiete, ao serviço do coronel] lhe pertenciam também”. Ainda assim, Missunga se diferencia do pai e de tio Guilherme (um ladrão de gado e de terras, rentista e turuna político), “tão seguros de seu poder, de sua vontade e de sua inocência ante a injustiça e o sofrimento que pareciam crianças”, por que ele tinha a “certeza de que era um homem pior do que pensava”, “mais cínico e infeliz do que supunha”, sem chegar à vileza de Lafaiete.

Pode parecer com que o peso do contexto familiar e sócio-econômico é o que impede a Missunga racionalizar a exploração das terras e melhorar as condições de vida dos peões. Os destinos de outras personagens (Tenório, Antonio Parafuso e sua filha Rita) também parecem regidos por uma espécie de fatalidade. Mas o fatalismo que rodeia a Missunga encobre, na verdade, a falta de empreendimento e uma decidida preferência por viver à larga, passivo e egoísta, “rico e inútil”, covarde, “perplexo e falhado” diante da febril Alaíde, com seu “ventre faminto de criação” mas a quem ele imagina morta

2. Doenças como a dor, o quebranto, a opilação, a verminose, o paludismo, a lepra, o alastrim, as febres, os tumores, a boubá, o beribéri, o pereba, ante as quais eram pouco eficazes a mamona, o quinineo e o calomelano. Mas também para proteger os animais da filariose, a papeira, a febre, a quebra-bunda; paliar os efeitos do rebojo e da pororoca: eludir a piranha, o piraquê, a onça, a jararaca, a sucuriçu, o jacaré. Sem esquecer os males folclóricos: o tangolomango, a flecha do bicho do fundo, a atração do boto, a presença do boi de quatro chifres, a mirada do pirarucu, as metamorfoses.

3. “Seria mais tarde o patriarca da vila, um tio Néelson barbudo fazendo raça com as cunhatãs, os afilhados lhe tomando a bênção. Missunga enchia a noite com aquele informe desejo. Sim, o padrinho abençoando o povo, feliz” (JURANDIR, 2008, p. 77).

4. Se as razões do Coronel respondem a estímulos imediatos, as de Benedita são fruto da idealização do passado: “era nova e por isso o cativeiro de sua mãe bom tempo era” (Ibid., p. 78).

5. Dona Branca, mãe de Missunga, morreu da sífilis infectada por seu marido, quem, por sua vez, morrerá estuprando uma cunhatã, enquanto o capataz dele, Manuel Raimundo, viola à mulher de um peão, a qual foi entregue por um tio dela para tal fim. Em outro momento, o Coronel alude a um incidente de “agora” (1928) em Arumanduba contra Zé Júlio, “o Czar do Jari”, que à sazão era um dos maiores latifundistas do Brasil, senador da República e pedófilo. O que para o Coronel é mais uma manifestação de cabanagem e para o fiscal de imposto um brote de bolchevismo, foi, na verdade, a resposta de José Cezário de Medeiros, aviado de Zé Júlio, ante o acosso sexual que tinha sofrido a mulher dele por parte de Duca Neno, cunhado e capataz do coronel.

(o que se fosse certo, tirar-lhe-ia outro peso de cima, depois de tê-la induzido a abortar); rasgos que, unidos à falta de vontade⁶, são os que melhor definem o protagonista.

À diferença de Alaíde, Missunga nunca faz o que se propõe. Como ele não quer parecer-se ao pai, projeta reformar as fazendas, aumentar o ordenado dos vaqueiros, fundar uma fábrica de laticínios e uma charqueada, plantar algodão, abrir roçado, drenar os campos para evitar as enchentes e estudar veterinária. Para começar, ele toma conta da fazenda de *Santo André*, que levava o defunto Felipe, e a rebatiza como uma utopia: *Felicidade*. Mas mal começa um projeto, ele já está a aprontar outros que também não empreende e termina por submeter-se aos conselhos e hábitos rotineiros e depredadores do pai (sinédoque dos fazendeiros como Sinhoca Arregalado é dos comerciantes de pesca)⁷. Chega ao extremo de sentir que seu fracasso em Paricatuba é um alívio e enquanto espera a herança, só lhe ocorre o chavão de esquecer ‘o que havia de mais péssimo neste mundo’ fumando liamba (maconha).

Com tudo, mesmo depois de herdar a função, os bens e a conduta do pai e após a sintomática mudança da *Casa Grande* para o *Sobrado* (Missunga exige que, a partir de então, o chamem de Manuel Coutinho Filho), sente “um súbito desprezo de si mesmo, uma vaga inveja daquele homem [o peão Almerindo, a quem acaba de desterrar por esfolar um boi morto] que ele julgava livre”; juízo que denota a falta de empatia com o próximo do papricado Coutinho Filho.

3. Romance de formação

A imbricação desta terceira dimensão com as duas anteriores verifica-se a través de uma reiterada superposição de planos, onde o narrador identifica os casos morais ou sentimentais das personagens com a Natureza e com o folclore ou o mito⁸.

Enquanto se interna na floresta com Deodato, Alaíde se lembra de um caso acontecido a sua mãe. Indo esta com o companheiro pela selva, foram atacados por uma onça. Num súbito, ela despiu a saia e a atirou à cabeça da fera para que o companheiro tivesse tempo de reagir e desferi-lhe um tiro.

Com onça pela frente, não havia outro remédio senão criar firmeza. Sua mãe contava [...] que medo chamava onça. Assanha a gula e a brabeza dos bichos, dizem os velhos caçadores. As feras têm o faro do homem medroso. E vão vagarosas atrás dele, caminhando horas e horas em busca daquela presa fácil, embiara como chamam os caboclos, carne amolecida e esfriada pelo terror que as feras devoram, expulsando o medo da floresta. (JURANDIR, 2008, p. 443)

6. Uma característica, igual que a preguiça encarnada em Felipe, o marido de dona Januária, que junto com o vocabulário e a densidade de lendas e elementos folclóricos e etnográficos do romance, evocam *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade.

7. “Não acredito em doutores de gado, isto é lá para holandeses. O gado não cresce e não se multiplica? Coronel era homem sem projetos. [...] Trate de formar-se e esqueça de projetos” (JURANDIR, 2008, p. 399). A opinião do primo de Missunga, que anseia estabelecer-se em São Paulo porque “aquilo sim, era o Brasil”, não é essencialmente distinta à do Coronel: “Meu filho, embarque, embarque para Belém. Siga para América do Norte, contanto que saia daqui” (Ibid., p. 284). Paradoxalmente, é pelo que essas atitudes acarretam que Zé Cruz e Venâncio, os irmãos de Guita, querem ir embora.

8. Há abundantes exemplos de essa superposição de planos: a fuga de Alaíde, entre as dores do aborto, contrapontada com o “cheiro de raízes podres, sementes, saúvas pisadas, da selva em fecundação”, o presépio do Natal, no louvor do qual acodem os foliões de Nossa Senhora das Dores do Camará, a novena de Nossa Senhora da Conceição e as “cascas de ovos espetadas nas hastas das roseiras”; sua simbólica subida ao açazeiro; sua posterior viagem com Missunga na curicaca; a cena onde Missunga seduz a Guita; as reflexões dela sobre Alaíde; o desejo compartilhado por Elias e Ramiro de desencantar o corpo de Orminda...

De certo, podemos dizer que o medo é outra das personagens do romance. A infeliz Rita aprendeu a ter medo quando, ainda menina, viu que o pai se arrependia de não tê-la dado ao primeiro que passou. É também “o medo e a tristeza de gerações” que a feitiçaria dos pajés, as folias de Santo Ivo e o grimório de São Cipriano, que Ciloca manuseia na sua tapera, cheio de fórmulas para influir nos outros, criar ilusões, descobrir segredos, coisas passadas, presentes ou futuras e desencantar tesouros, intentam adjurar⁹.

É, mais radicalmente, o medo existencial de Siá Felismina, ama de leite de Missunga, quando reflete sobre o contraste entre a infância pura de Ormindá e a suja vida de adulta; o medo que sente Guíta ao contemplar uma foto dela aos quinze anos e de Alaíde quando regressa a Ponta de Pedras, ao final do romance.

Não são apenas os débeis que têm medo. Ao final do capítulo 20, o vento leva aos poderosos uma vaga ameaça e, pouco depois, Missunga crê ver nos capangas cearenses que chegam a Cachoeira a procura de trabalho os “trinta mil que conquistaram Acre”. A música e as chulas de Ramiro também atemorizam a Manuel Raimundo, o iníquo capataz de Paricatuba, quem não quer tratar-se a asma com um médico no Rio de Janeiro, mas sim com o pajé Jesuíno, cuja voz triste evoca o terror primitivo do homem. É, por fim, o medo quem reza aos santos do oratório da casa de Soure.

Mas voltemos à passagem citada. Após lembrar a reação da mãe quando ia ‘por uma selva escura’, Alaíde pensa que ela também “salvaria qualquer homem; primeiro a salvação do homem, depois a sua vergonha”. Esta frase pode servir-nos de ponto de partida para entender o sentido do romance, porque a primeira parte vai ligada à idéia clássica do combate como aprendizagem, à conceição da vida como esforço frente à desesperança e o medo; entanto que a segunda parte da frase podemos entendê-la referida não só à honestidade como à dimensão moral ou ética das personagens¹⁰; dimensão ligada a sua condição social, de acordo com um ponto de vista simples demais.¹¹

A noção do combate como aprendizagem, frente aos quer resignados, quer impotentes, mas sempre fatalistas como Missunga, tem seu referente clássico em Prometeu, o titã que se justifica na própria luta, como Dom Quixote, porque a vida é uma resistência que devemos afrontar e modelar. A afirmação “todos os seus movimentos [de Alaíde] dispensavam as palavras” é uma versão da exortação de Epicteto “te ocupa, não te preocupa” e do protagonismo fáustico da ação. No entanto, o Prometeu que luta contra Kratos e Bias (o Poder e a Força) é também o responsável por ter dado aos homens cegas esperanças e por ter entronizado a tirania de Zeus.

Seja como for, perante o abúlico Missunga e o torturado Virgílio de *Belém do Grão-Pará*, os quais se deixam levar pela onda da vida, Alaíde rema, se for preciso, à contracorrente e toma decisões cujo valor nós não podemos medir pelo sucesso, mas sim pela vontade e a coragem devotados, tanto como pela bondade ou racionalidade dos seus objetivos, dado que apenas é valioso aquilo que atingimos mediante um esforço (*techné*,

9. “Nossa Senhora castiga mais que abençoa. Por isto talvez é que o povo crê e teme” – afirma Ciloca (JURANDIR, 2008, pp. 361-362).

10. Guíta pensa que “não fosse amada por ele, teria de ficar desonrada e não por causa de sua virgindade, mas pela impossibilidade de tornar a amar a alguém” (Ibid., p. 347).

11. A filosofia da história de Dalcídio Jurandir esquece as palavras de Orestes, na *Electra* de Eurípedes: “não há sinal seguro para a nobreza da alma [...] Teríamos, porventura, que reparar nos que nada possuem? Mas a pobreza está minada pela necessidade, que ensina ao homem a ser mau”.

studium) que tenha sentido, embora tal sentido se funde na própria procura, e não mediante o esforço banal nem perverso¹².

É o combate que configura a literatura épica, desde a Antiguidade, passando pelo velho *Carlos Magno* (re-elaboração luso-brasileira da matéria de França) que Missunga se depara ao abrir a gaveta da mesa de jantar, até a poesia de Borges e o *cinema noir*; nomeadamente, o inspirado no boxe, cujos púgeis se enfrentam com a nobreza do seu espírito, mais do que com seus músculos, à impostura e à corrupção (John Huston, *Fat city*, 1972).

Em *Marajó*, este esforço está personificado e sintetizado nos pés de Alaíde, fortalecidos ao contato com a terra como os de Anteo (JURANDIR, 2008: 444), gigante que conduziu Virgílio e Dante ao fundo do abismo, mas que se ergueu em seguida como o mastro de um navio (*Comédia*, XXXI, 657). “Que faria”, entretanto, Alaíde “naquele rio soturno e sem esperança”, após ter abortado, de acordo com os desejos de Missunga, quem depois a abandonou, e após a morte do seu novo companheiro Deodato e o filho de ambos?

Dia azarento foi aquele em que Alaíde deixou de pisar a terra por subir a apanhar açaí (JURANDIR, 2008: 373); episódio que remete para a nhá Benedita do começo do romance, cujo “açaí trazia o sabor do antigo tempo, quando havia escravos em Ponta de Pedras”; para a saudade com que Missunga mistura em suas recordações aquela subida, os dias que passaram juntos em Paricatuba e a viagem de ambos na curicaca desde Mangabeira até a praia de Araruna; e, por fim, para o pesadelo de Alaíde em que se representa a si própria o aborto como uma queda do açaizeiro. Desde aquele dia infausto, Alaíde vira panema, a ponto que teve de sobreviver com mil biscates em “sítios mortos”, entre “trapiches caindo, palhoças, ninhos, miséria e doença”; comer cigana, puraquê e curuá, “embrutecida pela raiva, lutando contra a vergonha e o medo”, o medo onipresente.

Todavia, Alaíde, igual que Prometeu e Jesus Cristo (que não a Igreja, pois quando volta para Ponta de Pedras “passou defronte à igreja, surda àquele canto, cega àquela porta iluminada”), se justifica na própria luta e ‘salva’ os outros¹³. Sendo abandonada pelo filho do Coronel, resolve socorrer o Tenório; “consola” o Deodato da falta de amor e, no final do romance, toma conta de nhá Felismina e sua filha Orminda, a companheira de jogos da infância, a quem re-encontra no seu leito de morte.

Esta edição

Em Junho de 2009, a professora Rossa Assis apresentou esta nova edição de *Marajó* no Centro de Convenções da Universidade Federal do Pará. Rossa Assis declara, na introdução, que estabeleceu o texto desta quarta edição de *Marajó* a partir da segunda (Cátedra, 1978), revista

12. Ao contrário do coronel Joaquim Álvares Coutinho, quem presumia de ser um homem lido (“tenho todo o Rocha Pombo”) sem que isso lhe afetasse pessoalmente; e a contrário do hipócrita Lafaiete (quem “voltava a manusear os volumes da Biblioteca Internacional das Obras Célebres, fingindo curiosidade à espera que Coronel assim o surpreendesse”), para o protagonista de *Belém do Grão-Pará* os cartazes de cine representavam mundos mais verdadeiros que os sonos estereis de Virgílio (o Ceará), Inácia (um pronunciamento, o jogo do bicho) e Emília (um matrimônio vantajoso). Do mesmo modo, Alfredo aprende que há diferentes usos do saber: Edmundo tinha estudado na Inglaterra “para sumir-se nos atoleiros” e o desembargador e Chefe de Polícia Julião era “sabidíssimo para melhor mentir, para melhor lograr”.

13. Nhá Clara tinha em casa sendas fotografias de Cristo carregando a Cruz e do emcourageado Minas Gerais, cenário da Revolta da Chibata (novembro de 1910), influenciada pela revolta da Armada Imperial Russa, ocorrida cinco anos antes no encourageado Potemkin. E Missunga, lembrando os santos de sua mãe, “pensou que quando ela morreu, subitamente se despiram de toda a santidade, ficaram vazios e desamparados” (JURANDIR, 2008: 419).

pelo autor e mais enxuta do que a primeira (José Olympo, 1947), entanto que desconsiderou a terceira e se serviu da *princeps* para corrigir as falhas da segunda.

Na hora de explicitar os critérios ortográficos, gramaticais e estilísticos desta nova edição, Rosa Assis leva em conta as peculiaridades da escrita dalcidiana; o que faz com que o leitor possa apreciar a riqueza diastrática e diatópica do texto, bem como a sua criatividade lingüística. A editora comenta ao pé da página os particulares usos morfológicos do autor e justifica sempre a eleição e restituição de uma forma ou de uma expressão, a conservação de uma grafia e a eventual alteração da pontuação, tratando de se ajustar ao *usus scribendi* do autor.

O Glossário em anexo complementa a consulta do Aurélio e do Houaiss e é de grande ajuda para leitores e tradutores, bem que eu dei falta no significado de palavras como “moição” (p. 310), “camarados” (p. 311), “bijarruna” (p. 367), “morurés” (p. 417) e “morossocas” (p. 448).

A Lista de topônimos acrescenta e precisa a informação sobre um mundo fictício que tem um referente geográfico real e bem delimitado. Com tudo, seria interessante disponibilizá-la sintetizada e visualizada em um plano.

Chama a atenção uma incongruência na escrita, não comentada ao pé: a expressão “Belém de Nazaré” em num trecho em que se fala do presépio armado em Ponta de Pedras; sendo que Belém e Nazaré, na Terra Santa, eram aldeias de regiões diferentes e distantes entre si: Judéia e Galiléia.

Aliás, apenas deparei com três gralhas facilmente retificáveis: “evem” por “vem” (p. 378), “intimidadas” por “intimidades” (p. 444) e “aquela” por “àquela” (p. 451).

Referências

CASCUDO, Luis da Câmara. Informação etnográfica no romance *Marajó*. In: NUNES, B.; PEREIRA, R.; PEREIRA, S. R. (org.), *Dalcídio Jurandir, romancista da Amazônia*. Belém e Rio de Janeiro: SECULT e Fundação Casa de Rui Barbosa/Instituto Dalcídio Jurandir, 2006

JURANDIR, Dalcídio. *Marajó*. Edição de Rosa Assis. Belém: UFPA/Edições Casa de Rui Barbosa, 2008

LINS, Cristóvão. *Jari, 70 anos de história*. Rio de Janeiro: Dataforma, 2001, 3ª ed.

PRESSLER, Gunter. O Romance de Formação na Literatura Amazônica. In: *I Encontro ABRALIC na Amazônia, Belém, do 5 ao 9 de novembro de 2002*. Belém: UNAMA, 2002 (CD-ROM)

Manuel Calderón Calderón
Consejería de Educación – Embaixada da Espanha

ISSN 0303-8893



9 770103 689000



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BRASIL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN