LETRAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERATURA "ANDRÉS BELLO"

95
Vol. 59
2019

LETRAS

ISSN: 0459- 1283
Depósito Legal: pp. 19520df47

95

LETRAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
"ANDRÉS BELLO"

CARACAS-VENEZUELA
LETRAS, Vol. 59, N° 95
2019

ISSN: 0459-1283
Depósito legal: pp. 195202DF47

LETRAS (1958-2019)
61 Años

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector	Raúl López Sayago raul.lopez@upel.edu.ve
Vicerrectora de Docencia	Doris Pérez doris.perez@upel.edu.ve
Vicerrectora de Investigación y Postgrado	Moraima Esteves mesteves@upel.edu.ve
Vicerrectora de Extensión	María Teresa Centeno mcenteno@upel.edu.ve
Secretaria	Nilva Liuval Moreno ltovar@upel.edu.ve

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Director-Decano (E)	Juan Acosta Boll jacostabool@ipc.upel.edu.ve
Subdirectora de Docencia (E)	Caritza León Ostos caritzal@gmail.com
Subdirectora de Investigación y Postgrado (E)	Zulay Pérez Salcedo zperez@ipc.upel.edu.ve
Subdirector de Extensión (E)	Humberto González Rosario humberto@ipc.upel.edu.ve
Secretaria (E)	Sol Ángel Martínez solmartinezp@hotmail.com
Coordinadora de Investigación e Innovación	Arismar Marcano Montilla amarcano@ipc.upel.edu.ve

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS "ANDRÉS BELLO"

Consejo Técnico:

Directora:	Norma González Viloria ngviloria@gmail.com
Subdirectora:	Clara Canario clara.canario@hotmail.com

COORDINADORES DE ÁREAS

Área de Lingüística:	Shirley Ybarra shybarra@hotmail.com
Área de Literatura:	Luis A. Álvarez Ayesterán luisalfredoalvarez@gmail.com
Área Pedagogía de la Lengua y la Literatura:	Norma González de Zambrano ipclecesc@gmail.com

COORDINADORES DE SECCIONES

Sección de Docencia:	Anny G. Perales annygabriellap_a@hotmail.com
Sección de Extensión:	Rafael Rondón Narváez rondonnarvaez@gmail.com
Sección de Promoción y Difusión:	José Gabriel Figuera gabriel_figuera301@hotmail.com

Investigadores: Adriana González, Enyer Porras, Diana Varela, Yomaris Rendón, María Eugenia Contreras, Michelle Rodríguez, Noritza Pérez, Karen Calzadilla, María Alejandra Arias, Clara Canario, Coromoto Herrera, Bonnyé Rivas, Nereyda Álvarez, Jenny Fraile, Ana Alvarado, Memphis Vaamonde.

Personal de secretaría:	Benita Canache canachebl@hotmail.com
Asistente de biblioteca:	Francisco Urbina urbinafrancisco@hotmail.com

LETRAS

- Es una revista científica universitaria que publica resultados de trabajos de investigadores nacionales y extranjeros en las diversas áreas del conocimiento lingüístico y literario, con énfasis en los temas educativos.
- *Letras* tiene por objetivos fundamentales:
  1. Contribuir con la construcción del conocimiento científico en las áreas de la lingüística y la crítica literaria.
  2. Colaborar con el mejoramiento de la calidad de la educación en el campo de la lengua y la literatura.
  3. Estudiar la identidad lingüística y literaria del venezolano y del latinoamericano.
  4. Favorecer la construcción de la identidad cultural del venezolano, a través de las investigaciones educativas en nuestras áreas de acción.

INDEXADA Y REGISTRADA en: CLASE (http://132.248.9.1:8991/F/9CC53H7QGY2V52J8FS4PJCE8QEMUTMMQIRDM4LM6YQ8TH5I6R302617?func=file&file_name=base-info); CLEANINGHOUSE ON LANGUAGES AND LINGUISTICS (http://www.csa.com/e_products/databases-collections.php); DIALNET (htttp://dialnet.unirioja.es); ERIC (http://bib.unne.edu.ar/index.html); LATINDEX (htttp://www.latindex.org), Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE (www.iisue.unam.mx/irese, http://iisue.unam.mx/iresie), el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del FONACIT (1999000210), Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología REVENCYT (htttp://www.revencyt.ula.ve) y SCIELO (htttp://www.scielo.org.ve).

- **ARBITRADA:** dos otres jueces, quienes no conocen que están arbitrando el mismo trabajo, evalúan un artículo, cuyo autor no aparece identificado. El autor, a su vez, no sabe quiénes juzgan su investigación.
- **© Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"**
- **Depósito legal:** pp. 195202DF47
  ISSN: 0459-1283
- Es una publicación cofinanciada por el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT) y por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (FONDEIN) de la UPEL

Edición: dos números al año.

- **LETRAS** no se hace necesariamente responsable de los juicios y criterios expuestos por los colaboradores.
- Dirección y Correspondencia:

  Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB). Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas. Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso. Caracas – Venezuela. Código postal 1020.

Teléfono 0058-212-451.18.01
Correo electrónico: letras.ivillab@gmail.com
ivillab.1964@gmail.com

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES

Diagramado en Venezuela por: Prof. José Gabriel Figuera Contreras
e-mail: gabriel_figuera301@hotmail.com
Arte Final: Profa. Clara Canario

LETRAS, Vol. 59, N° 95
(ISSN 0459-1283)

Directora
Norma González Viloria
ngviloria@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Caracas, Venezuela

Editora
Clara Canario
clara.canario@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Caracas, Venezuela

Consejo de redacción: Norma González Viloria y Clara Canario

Consejo editorial:

Vanessa Hidalgo vanexanais@gmail.com Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas Caracas, Venezuela	Freddy Monasterios fmonasterios34@gmail.com Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas Caracas, Venezuela
Luisa Rodríguez Bello luisarodriguezbello@gmail.com Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas Caracas, Venezuela	Francisco Bolet Toro fbolet@unimet.edu.ve Universidad Metropolitana (UNIMET) Caracas-Venezuela
Rita Jáimez ritamje@gmail.com Universidad Nacional de Loja Loja, Ecuador	María del Rosario Jiménez Turco manitayojo@gmail.com Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela

Director artístico: Luis Domínguez Salazar. Artista Plástico de reconocidos méritos a nivel nacional e internacional, creador de la Portada de la revista Letras.

Traducción: Adriana González (Inglés) (adrig78@gmail.com), Yolibeth Machado (Francés) (yolibethmk68@gmail.com), Luis Álvarez (Italiano) (alvarezrusster@gmail.com), María Fátima Dos Santos (fatima2santos@gmail.com) y Yara Bastidas (yarabastidas@gmail.com) (Portugués)

Contactos electrónicos: letras.ivillab@gmail.com
ivillab.1964@gmail.com

Página Web IVILLAB:
http://www.ipc.upel.edu.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=121
Facebook: ivillab ipc
Twitter: @ivillabipc
Instagram: ivillabipc

LETRAS, Vol. 59, N° 95
ISSN 0459-1283
Depósito legal: pp. 195202DF47

Consejo de arbitraje del Vol. 59 (95)

Biord, Horacio (UCAB)
Bolet, Francisco (UNIMET)
Díaz, María Elena (UPEL-IPC)
Cova, Yaritza (UPEL – IPMJMSM)
Goyo, Einar (UPEL-IPC-UCAB)
Hidalgo, Vanessa (UPEL – IPC)
Monasterios, Freddy (UPEL-IPC)
Nivia, Diana (UPEL-IPC)
Pérez de Pérez, Anneris (UPEL-IPC)
Ramírez, María Isabel (UPEL-Maracay)
Rivero, Johanna (UPEL-IPC)
Rodríguez, Luisa (UPEL-IPC)
Rondón, Alí (UPEL-IPC)
Rondón, Rafael (UPEL-IPC)
Santamaría, Dulce (UPEL-IPC)
Simón, José R. (UPEL – IPC)
Sosa, Elizabeth (UPEL-IPC)
Useche, Alejandro (UPEL-IPC)
Valles, Beatriz (UPEL-IPC)
Vivas, Ana (UPEL-IPC)

TABLA DE CONTENIDO
LETRAS, Vol. 59, N° 95
(ISSN 0459-1283)

Prólogo..... 13
Clara Canario

Características morfosintácticas de los demostrativos de la lengua Kari'ña..... 15
José Beria / Silviapatricia Bruzual

El tránsito cívico por la ciudad: México en la mirada de Guillerrno Prieto y Francisco Zarco 43
Lizette Martínez Willet

Clásicos de la literatura en inglés. Propuesta de reformulación del curso Seminario de Clásicos del programa Maestría en Educación, mención Enseñanza de la Literatura en Inglés del Instituto Pedagógico de Caracas 67
Adriana González

Caracterización retórica-discursiva del trabajo de grado de Maestría en Lingüística: aportes para el estudio de su configuración..... 99
Ana Bolívar

Villabrava y su presunción de gran ciudad. *Todo un pueblo.* Miguel Eduardo Pardo..... 133
Memphis Vaamonde

Pedagogía de la pregunta aplicada a la literatura: una propuesta integradora..... 149
Richard Sosa

Reseñas:

* *Margarita Infanta* de Francisco Suniaga..... 182
José Rafael Simón

**La Feria Internacional del Libro Bogotá 2019 (FilBo 19)* 188
Diana Nivia Garnica

* *Pájaros de fuego*de Anais Nin..... 192
Mercedes Guánchez

Índices previos Vol. 57 (93) Vol. 58 (94) 195

Normas para la publicación 196

Normas para los árbitros 211

Programas de postgrado..... 220

TABLE OF CONTENT

Foreword..... 13
Clara Canario

Morphosyntactic characteristics of demonstratives in the kari'ña language 15
José Beria / Silviapatricia Bruzual

The civic traffic in the city: Mexico through the eyes of Guillermo Prieto and Francisco Zarco..... 43
Lizette Martínez Willet

Classics of literature in english: A proposal to reformulate the Seminar on Classics course of the teaching of literature in English Master program from the Instituto Pedagógico de Caracas..... 67
Adriana González

Rhetoric-discursive characterization of the Master in Linguistics program: contributions for the study of its configuration 99
Ana Bolívar

Villabrava and its pretense of a big city. *Todo un pueblo.* Miguel Eduardo Pardo 133
Memphis Vaamonde

Pedagogy of questioning applied to literature: an integrative proposal 149
Richard Sosa

Reviews:

**Margarita Infanta* de Francisco Suniaga..... 182
José Rafael Simón

**La Feria Internacional del Libro Bogotá 2019 (FilBo 19)* 188
Diana Nivia Garnica

* *Pájaros de fuego* de Anais Nin 192
Mercedes Guánchez

Previous contents Vol. 57 (93) Vol. 58 (94) 195

Guidelines for contributors..... 196

Guide for referees 211

Postgraduate programs 220

INDEX

Prologue..... 13
Clara Canario

Les caractéristiques morphosyntaxiques des démonstratifs en langue kari'ña..... 15
José Beria / Silviapatricia Bruzual

Le trafic urbain dans la ville : Le Mexique vu par Guillermo Prieto et Francisco Zarco..... 43
Lizette Martínez Willet

Les classiques de la litterature en anglais. Proposition de reformulation du cours de aéminaire des Classiques du Master en Éducation, mention Enseignement de la Littérature en anglais de l'instituto Pedagógico de Caracas.....
Adriana González 67

Caractérisation rhétorique-discursive du travail de master en linguistique : contributions à l'étude de sa configuration .....
Ana Bolívar 99

Villabrava et sa présomption de grande ville. *Todo un pueblo*. Miguel Eduardo Pardo .....
Memphis Vaamonde 133

La pédagogie de la question appliquée à la littérature : une proposition intégrative.....
Richard Sosa 149

Examen:

**Margarita Infanta* de Francisco Suniaga.....
José Rafael Simón 182

**La Feria Internacional del Libro Bogotá 2019 (FilBo 19)* .....
Diana Nivia Garnica 188

** Pájaros de fuego* de Anais Nin .....
Mercedes Guánchez 192

Index préalable Vol. 57 (93) Vol. 58 (94) 195

Reglement pour publier dans la revue «LETRAS» 196

Reglement pour les arbitres..... 211

Etudes de troisieme cycle 220

CONTENUTI

Prologo 13
Clara Canario

Caratteristiche morfosintattiche dei dimostrativi nella lingua kariña..... 15
José Beria / Silviapatricia Bruzual

Il transito cívico attraverso la città: Il Messico nella visuale di Guillermo Prieto e Francisco Zarco..... 43
Lizette Martínez Willet

Proposta di reformulazione del corso Seminario dei Classici del Programma di Laura Magistralein Scienze dell'Educazione, indirizzo Insegnamento della Letteratura inInglese del Instituto Pedagógico de Caracas..... 67
Adriana González

Caratterizzazione retorico-discorsiva della Tesi di master in Linguistica: Contributi per lo Studio della sua Configurazione..... 99
Ana Bolívar

Villabrava e la suapresunzione di grande città. *Un interovillaggio*, di Miguel Eduardo Pardo.. 133
Memphis Vaamonde

Pedagogia della domanda applicata alla letteratura: una proposta integrativa..... 149
Ríchard Sosa

Recensioni:

**Margarita Infanta* de Francisco Suniaga..... 182
José Rafael Simón

**La Feria Internacional del Libro Bogotá 2019 (FilBo 19)* 188
Diana Nivia Garnica

* *Pájaros de fuego* de Anais Nin 192
Mercedes Guánchez

Indici de numeri precedente Vol. 57 (93) Vol. 58 (94) 195

Norme per la pubblicazione 196

Norme per i giudici 211

Corsi di Postlaurea 220

ÍNDICE

Prólogo 13
Clara Canario

Características morfosintáticas dos demonstrativos na língua do kari´ña 15
José Beria / Silviapatricia Bruzual

O trânsito cívico pela cidade: Mêxico ao olhar de Guillermo Prieto e Francisco Zarco..... 43
.....
Lizette Martínez Willet

Clássicos da literatura em inglês. Proposta de reformulação do Seminário Clássico do programa de Mestrado em Educação, menção em Ensinoda Literatura em inglês do Instituto Pedagógico de Caracas 67
Adriana González

Caracterização retórico-discursiva do mestrado em linguística: contribuições para o estudo de sua configuração
..... 99
Ana Bolívar

Villabrava e sua presunção de uma grande cidade. *Toda uma aldeia*. Miguel Eduardo Pardo..... 133
Memphis Vaamonde

Pedagogia da pergunta aplicada á literatura: uma proposta integradora 149
Richard Sosa

Comentários:

**Margarita Infanta* de Francisco Suniaga..... 182
José Rafael Simón

**La Feria Internacional del Libro Bogotá 2019 (FilBo 19)* 188
Diana Nivia Garnica

* *Pájaros de fuego* de Anais Nin 192
Mercedes Guánchez

Índices de números prêvios Vol. 57 (93) Vol. 58 (94) 195

Normas de publicação..... 196

Normas para consultores 211

Programas de pós-graduação 220

PRÓLOGO

Regresamos. Luego de tres años superando todo tipo de dificultades y desafíos, la revista LETRAS vuelve a sus lectores con la edición noventa y cinco (95) resultado del empeño, el esfuerzo, la constancia, la perseverancia, la paciencia y sobre todo la confianza de mucha gente. Por fortuna, de mucha gente.

A pesar de que los seguidores de nuestra revista advertirán un salto temporal entre las ediciones de los números 94 y 95, en este volumen, único del año 2019, seguimos ofreciéndoles trabajos de alta calidad académica, examinados minuciosamente por evaluadores con profesionalismo, experticia y mística.

No menos debemos expresar de nuestros principales colaboradores, los autores de los artículos y de las reseñas quienes, por demás, siguen confiando en nuestra revista para publicar sus investigaciones. Igualmente valoramos la gentileza de los colegas que aceptaron conformar nuestro nuevo Consejo Editorial y la de los expertos que nos apoyaron en la traducción de los resúmenes a los idiomas inglés, francés, portugués e italiano.

En resumidas cuentas, el ejemplar que tienen en sus manos existe producto de un titánico trabajo en equipo y, al verlo por fin concluido, solo nos resta agradecer a todas y a cada una de las manos que se extendieron para darle forma definitiva y publicarlo, pues gracias a este número 95, a su construcción y divulgación, recuperaremos el espacio académico que estuvo suspendido... jamás perdido.

A todos, mil gracias y que tengan amena lectura.

Profa. Clara Canario
Editora de la revista LETRAS

Letras, Vol. 59 (95), 2019, pp. 15-42- ISSN: 0459-1283

CARACTERÍSTICAS MORFOSINTÁCTICAS DE LOS DEMOSTRATIVOS EN LA LENGUA KARI´ÑA

José Beria
raiivberia@gmail.com
Universidad Agraria del Ecuador

Doctor en Lingüística en la Universidad de Los Andes. Magíster en Lingüística Aplicada en la Universidad Simón Bolívar y Licenciado en Educación, mención Inglés. Profesor Titular Jubilado de la Universidad de Oriente.

Silviapatricia Bruzual
sbruzual50@gmail.com
Academia Militar San Diego
Ecuador

Licenciada en Educación, Mención Inglés en la Universidad de Oriente. Terminó la escolaridad de la maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera dictada por ia Universidad de Oriente. En la espera de fecha para la disertación de su tesis.

RESUMEN

Los demostrativos son términos deícticos que en su uso básico funcionan para centrar la atención del oyente en elementos de la situación circundante. Básicamente, se dividen en pronominal y adnominal, aunque hay otras tipologías (ver Diessel, 1999 y Dixon, 2003). El propósito de este estudio es describir las características morfosintácticas de los demostrativos en la lengua indígena kari'ña. El trabajo es de naturaleza descriptiva siguiendo la perspectiva de una tipología funcional. Se cumplieron jornadas de trabajo de campo de corte descriptivo-etnográfico en las comunidades indígenas de Cachama y Tascabaña del estado Anzoátegui, Venezuela. Se encontró una riqueza lexical para formular el concepto del grado de proximidad con el hablante: proximidad, medial y distal. Los demostrativos utilizados para personas y animales son diferentes que los de objetos. El sistema está orientado a la distancia ya que se estructura a partir de un par de rasgos semánticos relativos a la distancia.

Palabras clave: demostrativos, deixis, kari'ñas

Recepción: 03/07/2017 **Evaluación:** 29/01/2018 **Recepción de la versión definitiva**: 25/02/2018

MORPHOSYNTACTIC CHARACTERISTICS OF DEMONSTRATIVES IN THE KARI'ÑA LANGUAGE

ABSTRACT

Demonstratives are deictic terms whose basic function is to focus the listener's attention on surrounding elements of the speaking situation. Basically, they are divided into pronominal and adnominal, although there are other typologies (see Diessel, 1999 and Dixon, 2003).The purpose of this study is to describe the morphosyntactic characteristics of demonstratives in the Kari'ña

indigenous language. This work is of a descriptive nature from a functional typology perspective. Several descriptive- ethnographic fieldwork sessions were carried out in the indigenous communities of Cachama and Tascabaña in the state of Anzoàtegui, Venezuela. An important lexical richness was found to formulate the concept of degree of proximity to the speaker: proximity, medial and distal. The demonstratives used for people and animals are different from those for objects. The system is distance-oriented since it is structured on the basis of a couple of semantic features related to distance.

Keywords: demonstratives, deixis, kari'ñas

LES CARACTÉRISTIQUES MORPHOSYNTAXIQUES DES DÉMONSTRATIFS EN LANGUE KARI'ÑA

RÉSUMÉ

Les démonstratifs sont des termes séduisants qui, dans leur usage de base, servent à attirer l'attention de l'auditeur sur des éléments de la situation environnante. Ils sont essentiellement divisés en pronominaux et adnominaux, bien qu'il existe d'autres typologies (voir Diessel, 1999 et Dixon, 2003). L'objectif de cette étude est de décrire les caractéristiques morphosyntaxiques des démonstratifs dans la langue indigéne Kari'ña. L'ouvrage est de nature descriptive dans la perspective d'une typologie fonctionnelle. Un travail descriptif et ethnographique de terrain a été effectué dans les communautés indigénes de Cachama et Tascabaña dans l'Ětat d'Anzoàtegui, au Venezuela. Une richesse lexicale a été trouvée pour formuler le concept du degré de proximité avec le locuteur : proximité, médiale et distale. Les démonstratifs utilisés pour les personnes et les animaux sont différents de ceux des objets. Le systéme est axé sur la distance puisqu'il est structuré sur la base de quelques caractéristiques sémantiques liées à la distance.

Mots clés : démonstratifs, deixis, kari'ñas

CARATTERISTICHE MORFOSINTATTICHE DEI DIMOSTRATIVI NELLA LINGUA KARIÑA

RIASSUNTO

I dimostrativi sono termini deittici che nella funzione di base si usano per focalizzare l'attenzione dell'ascoltatore su elementi della situazione circostante. Fondamentalmente, si possono dividere in pronominali e anonimi, sebbene esistano altre tipologie (vedi Diessel 1999 e Dixon, 2003). Lo scopo di questo studio é quello di descrivere le caratteristiche morfosintattiche dei dimostrativi nella lingua kariña. Il testo é di natura descrittiva, seguendo la prospettiva di una tipología funzionale. Si sono svolte giornate di lavoro sul campo, di tipo descrittivo-etnografico nelle comunità indigeni di Cachama e Tascabaña nello stato di Anzoàtegui, Venezuela. Ě stata trovata una ricchezza lessicale per formulare il concetto del grado di prossimità con l'oratore: prossimità mediale e distale. I demostrativi usati per le persone e glianimali sono diversi da quelli per gll oggetti. Il sistema é orientato alla distanza, in quanto strutturato da una coppia di caratterisitiche semantiche relative alla distanza.

Parole chivi: Dimostrativi. Deixis. Kariñas.

CARACTERÍSTICAS MORFOSINTÁTICAS DOS DEMONSTRATIVOS NA LÍNGUA DO KARI´ÑA

RESUMO

Os demonstrativos são termos dêiticos que, em seu uso básico, funcionam para focalizar a atenção do ouvinte em elementos da situação circundante. Basicamente, eles são divididos em pronominal e adnominal, embora existam outras tipologias (ver Diessel, 1999 e Dixon, 2003). O objetivo deste estudo é descrever as características morfossintáticas dos demonstrativos na língua indígena Kari'ña. O trabalho é de natureza descritiva, seguindo a perspectiva de uma tipologia funcional. Foram realizadas sessões de trabalho descritivo-etnográficas nas comunidades indígenas de Cachama e Tascabaña, no Estado de Anzoátegui, Venezuela. Foi encontrada uma riqueza lexical para formular o conceito de grau de proximidade com o falante: proximidade, medial e distal. Os demonstrativos usados para pessoas e animais são diferentes daqueles usados para objetos. O sistema é orientado à distância, pois é estruturado a partir de recursos semânticos relacionados à distância.

Palavras chave: demostrativos, dêixis, kari'ñas.

1 Introducción

En pragmática, las expresiones deícticas dependen del entorno del hablante para su correcta interpretación, sobre todo del contexto físico de los elementos extralingüísticos. Los deícticos desempeñan un papel importante en la comunicación, pues a través de ellos, se logra determinar todos estos elementos que permiten obtener el éxito a la hora de comunicarse. Perkins (1992) señala a los deícticos como términos de referencia que necesitan de un cierto grado de conocimiento compartido entre los interlocutores para su correcta interpretación. Él considera deícticos a todos aquellos elementos lingüísticos o léxicos que sirven para señalar y referirse a lo presente. En términos generales, se puede decir que permiten definir lo concerniente a la ubicación de las personas, objetos, eventos, procesos y actividades involucrados en la comunicación.

Los demostrativos son expresiones deícticas que indican la distancia relativa de un referente en una situación de habla con respecto al centro deíctico, que señala, aproximadamente, la ubicación del hablante en el momento del enunciado/habla. Son el tipo de actualizadores que sitúan en el espacio y en el tiempo de forma más precisa que el artículo los núcleos del sintagma nominal. Se pueden definir simplemente como palabras gramaticales (o, en ocasiones, clíticos o afijos) que pueden tener una referencia de señalamiento (o deíctica) (cf. Dixon 2003: p. 61).

Himmelmann (1996, p. 210) propone el siguiente criterio para la identificación de los demostrativos: "el elemento debe estar en una relación paradigmática a elementos que (...) ubican la entidad en una escala de distancia: como proximal, distal, etc... " Levinson (1983, p. 54) sugiere que la deixis puede ser ampliamente definida como "la manera en la cual las lenguas codifican... rasgos del contexto de la enunciación o evento de habla".Desde el punto de vista lingüístico, cualquier morfema que marca una relación de deixis espacial se considera un demostrativo.

Tradicionalmente, los demostrativos han sido considerados como pronombres o determinantes. Los primeros son constituidos por morfemas o palabras cuyo referente se determina en relación con otras que normalmente ya se han nombrado. Pragmáticamente, se refieren con frecuencia a personas o cosas reales extralingüísticas más que a sustantivos del contexto. Los segundos son morfemas que van adyacentes a un sintagma nominal y forma con él un sintagma determinante, cumpliendo la función de especificarlo y cuantificarlo.

En sintaxis, un sintagma determinante es un tipo de sintagma cuyo núcleo sintáctico es un determinante. En la interpretación estándar del sintagma determinante, el sintagma nominal es un complemento sintáctico del determinante. Por ejemplo, en la frase *el jugador grande*, el núcleo del sintagma determinante es *el*, siendo el sintagma nominal *jugador grande* su complemento. Esto contrasta con el análisis de la gramática tradicional donde se considera que el núcleo de muchos argumentos verbales encabezados por un determinante es el nombre. En el análisis del sintagma determinante, el núcleo de dicho sintagma es el determinante. La mayor parte de los lingüistas generativistas incorporan este análisis de una manera u otra.

Los demostrativos forman una categoría universal en las lenguas naturales pero las características funcionales, formales, sintácticas y pragmáticas de estos elementos varían considerablemente de una lengua a otra. Dixon (2003, págs. 61-62) coincide con esta aseveración cuando afirma que todas las lenguas pudieran tener, al menos, un demostrativo, aunque sus tipos, formas y funciones pudiesen variar a través de las lenguas.

Basándose en esta universalidad de los demostrativos, el propósito de este trabajo es explorar la lengua kari'ña para precisar y describir los demostrativos que utilizan los hablantes y relacionarlos con el ambiente donde viven. La siguiente sección proporciona una descripción general de los tipos y formas de demostrativos según la contribución de Dixon (2003) y Diessel (1999).

2. Tipología de los demostrativos

Para interpretar el referente de una expresión deíctica, es necesario conocer cuándo, dónde, y/o quién emitió la oración. Por ejemplo, la oración en (1) no tiene una interpretación significativa sin el conocimiento de quién habla, cuándo y dónde el acto de habla ocurrió.

1. Yo vivo aquí ahora.

Los pronombres personales de primera y segunda persona son independientes de las identidades del hablante y oyente para su interpretación. De la misma manera, como las expresiones locativas como *aquí*, *allí* y *allá* en español codifican posición y distancia relativa al hablante, sus interpretaciones son dependientes sobre la ubicación del hablante en el momento de la enunciación.Del mismo modo, el tiempo codifica el momento de la eventualidad del predicado con respecto al acto de habla. Por ejemplo, en (1), el tiempo presente se utiliza para indicar que el estado denotado por el predicado es concurrente con el acto de habla. El adverbio temporal *ahora* también indica que el estado denotado por el predicado se interpreta en relación con el acto de habla.

En la literatura reciente, se destacan dos trabajos que versan sobre las categorías y las formas de los demostrativos: Dixon (2003) y Diessel (1999). El primero identifica tres tipos de demostrativos en contraste con los cuatro que propone el segundo. En vista de la importancia de estos estudios, en esta sección examinaremos cómo estos dos autores caracterizan los demostrativos.

En el esquema de Dixon, se plantea la existencia de tres principales tipos de demostrativos; nominal, adverbial y verbal. Un demostrativo es nominal cuando

ocurre en una frase nominal, i.e. *esta casa*, pero también puede aparecer en una frase nominal con un sustantivo y en algunas lenguas con un pronombre. Dixon (2003, p. 65) señala que es la forma más común de los demostrativos que se encuentran en las lenguas del mundo y, en la mayoría de ellas, también puede comportarse como una frase nominal completa (la función del "pronombre demostrativo"). Esta caracterización de Dixon de demostrativos nominales sugiere que consisten tanto en determinantes demostrativos como en pronombres.

Un demostrativo adverbial indica un lugar y se presenta como un adverbio local en una cláusula. Dixon sugiere que ninguna lengua conocida carece de dos demostrativos adverbiales que contrastan espacialmente. Un demostrativo adverbial puede ocurrir como la única especificación de localización en su cláusula o podría ocurrir conjuntamente con una frase nominal de lugar. Esto se evidencia en lenguas como el inglés, como se ilustran en (2) y (3).

2. I live there.

3. Anand visited here when he became president.

Los demostrativos verbales son "verbos con significado demostrativo, implicando referencia deíctica a una acción" (Dixon, 2003, p. 72). Con respecto a esta categoría de demostrativos, Dixon admite que es relativamente rara, pero él lo ejemplifica de la lengua fijiboumaa, cuyo demostrativo verbal '*eneıı* (hágalo así) tiene tres funciones básicas. En primer lugar, puede ser utilizado deícticamente para referirse a una actividad que puede ser real o mímico. En segundo lugar, puede utilizarse anafóricamente, junto con un verbo léxico, para referirse a una acción descrita anteriormente. Finalmente, puede utilizarse para introducir el discurso directo. Lionnet (2013) también demostró la existencia de demostrativos verbales en la lengua *jul'hoan.*

En el esquema de Diessel(1999), se propone una caracterización más amplia de lo que es un demostrativo. Él caracteriza los demostrativos basados en tres características: (i) los demostrativos son expresiones deícticas que cumplen funciones sintácticas específicas; (ii) los demostrativos cumplen funciones

pragmáticas específicas; y (iii) los demostrativos codifican al menos dos grados de distancia relativa (Diessel, 1999, p 2).No sólo incluyen los pronombres y adnominales, sino también adverbios de lugar como *aquí* y *allá*. El cuadro 4 resume las categorías de Diessel.

Distribución	**Categoría canónica**
Demostrativo pronominal (argumento en una cláusula)	**Pronombre demostrativo**
Demostrativo adnominal (modificador de sustantivo en una frase nominal)	**Determinante demostrativo**
Demostrativo adverbial (modificador en una frase verbal)	**Adverbio demostrativo** (adverbios locativos aquí, allá, entre otros.)
Demostrativo de identificación (demostrativo en una cláusula copulativa o no verbal)	**Demostrativo**"identificador"

Cuadro 4: Categorías de los demostrativos según Diessel

Diessel (1999) distingue entre la distribución y el estatus categorial de los demostrativos. Distribucionalmente, las funciones sintácticas que cumplen estas expresiones deícticas son, según Diessel, limitadas a tres tipos: nominal (que se divide en dos tipos: adnominal y pronominal), adverbial e identificacional en una cláusula determinada. Mientras que otros estudios tipológicos de demostrativos

(Dixon 2003; Anderson y Keenan 1985) describen funciones sintácticas no representadas por Diessel (1999), otros limitan sus análisis a los tipos nominales (p. ej. Himmelmann 1996).

El demostrativo es pronominal cuando ocurre en forma independiente en una posición de argumento del verbo, como en (4).

4. Yo descarté **éste**.

Cuando ocurren con un sustantivo en una frase nominal, como *esta historia* en (5), entonces son adnominales.

5. Me cansé de **esta** historia.

Los demostrativos adverbiales funcionan como modificadores verbales, tal como se ejemplifica en (6).

6. Nosotros vivimos **aquí**.

Los demostrativos identificacionales ocurren en cópulas y cláusulas no verbales, como en el siguiente ejemplo de Ga (Niger Congo, Kwa).

7. Akwelenɛ.

Akwele DID

'Este/aquí es Akwele.

El estatus categorial de un demostrativo está definido por una cierta distribución y una forma específica. Es decir, si se encuentran diferentes formas de demostrativos en diferentes posiciones sintácticas, entonces se suponen que estos demostrativos pertenecen a diferentes categorías.

Diessel sugiere que algunas lenguas pueden tener un solo conjunto de demostrativos que se usan en los cuatro contextos, pero la mayoría de las lenguas tienen diferentes formas que se usan en algunas o posiblemente todas estas posiciones. Él considera que, si los demostrativos pronominales, adnominales, adverbiales e identificationales se distinguen formalmente, entonces pertenecen a

diferentes categorías gramaticales, las cuales son (i) pronombres demostrativos, (ii) determinantes demostrativos, (iii) adverbios demostrativos, y (iv) identificadores demostrativos, respectivamente.

2.1 Tipos de sistemas de demostrativos entre las lenguas

En todas las lenguas existen demostrativos espaciales, pero los sistemas demostrativos difieren entre los idiomas. Muchas lenguas dividen el espacio en tres o más sectores. En la mayoría de estos sistemas, los demostrativos se refieren a la dimensión de proximidad y distancia no solo en el espacio, sino también en la percepción del tiempo.

Varios grupos de lenguas utilizan tres términos para describir la distancia. En todos estos sistemas, el primer término se refiere a la proximidad con el hablante como punto de referencia. Los sistemas difieren en la manera de cómo se usan los términos de media y distante. Las lenguas en que los demostrativos adnominales expresan un contraste de tres vías pueden dividirse en dos tipos, según la literatura sobre los demostrativos (Anderson y Keenan, 1985, págs. 282-286; Diessel, 1999, p. 39): sistemas orientados a la distancia y a la persona. Meira (2003, p. 3) objeta estos términos utilizados para establecer esta distinción, pues, resultan confusos ya que un sistema basado en la distancia sigue orientado a la persona porque está centrado en el hablante, i.e. los términos proximal, medial y distal se refieren a la posición del hablante.

En los sistemas orientados a la distancia, los demostrativos indican la distancia relativa entre el referente y el centro deíctico, siendo la posición del hablante el único factor relevante. El sistema demostrativo español divide el espacio en tres regiones con los demostrativos "aquí", "ahí" y "allí". En este sistema de tres períodos orientado a distancia, el primero (aquí) y tercera (allí) se llaman demostrativos proximales y distales, y la segunda (ahí) se llama demostrativo medial ya que se utiliza para referirse a objetos que están a una distancia intermedia entre proximal y distal (Kemmerer, 1999).

En los sistemas orientados a la persona de tres términos, uno de los demostrativos es un referente en la proximidad del oyente (ver Anderson and Keenan, 1985); el segundo término marca proximidad también, pero con el oyente como punto de referencia, mientras que el tercer término es el demostrativo distal que refleja la distancia del hablante y oyente. Un ejemplo de las lenguas con este tipo de sistema es el japonés donde *kono* significa "cerca del hablante", *sono* "cercano al oyente " y *ano* "distal a ambos". Cabe mencionar que este sistema distingue dos zonas: proximal y distal, con un término adicional que permite al hablante precisar si el objeto se coloca más cercano a él o al oyente.

3 Método y materiales

La investigación está delimitada dentro del campo de la *pragmática,* área de la lingüística que estudia el uso de la lengua de acuerdo con el contexto. Se estudia las intenciones del hablante, cómo el hablante expresa sus intenciones, y cómo dichas intenciones son entendidas por el oyente**.** Para llevar a cabo este estudio, se propuso una investigación de corte descriptivo con un diseño de campo. Los datos relativos al presente estudio se componen de un corpus extraído de varias grabaciones que constituyen relatos de tradición oral narrados por los habitantes de los poblados de Cachama, Bajo Hondo, Tascabaña y Mare Mare ubicados en el estado Anzoátegui, Venezuela. Estas grabaciones se obtuvieron a través de entrevistas semi estructuradas practicadas a hombres y a mujeres adultos de dichas localidades en diferentes jornadas de trabajo de campo. Se escogieron para las entrevistas a aquellos hombres y mujeres de la comunidad que conocen y son capaces de relatarnos las narraciones orales más comunes de la región.

3.4 Procedimiento para el análisis de la muestra

De manera general se procedió al análisis de la muestra tal como se especifica a continuación:

1) Una vez transcritas todas las narraciones que constituyen el corpus de estudio se procedió a extraer de los relatos todas las expresiones lingüísticas utilizadas para señalar: este, ese, aquí, etc. Estos enunciados fueron identificados con una

numeración a la izquierda con el fin de localizar con mayor facilidad los referentes indexicales objeto de estudio.

2) Después de identificar todos los demostrativos en el corpus, siguiendo los modelos de Dixon (2003) y Diessel (1999), se procedió a clasificarlos en categorías, los cuales coinciden con los elementos comunes encontrados en Dixon (2003) y Diessel (1999): pronominal, abnominal y adverbial. Para eso, se realizó un cuadro contentivo de cada una de las categorías deícticas y se distribuyeron los deícticos según su tipo.

3) Asociar los deícticos con los referentes reales, realizando un análisis de contenido pragmático. Esto permitió determinar las condiciones, consecuencias y conjeturas, es decir, establecer su significado en contexto a partir de los datos suministrados en los textos.

4) Al admitir que el habla es un fenómeno típicamente egocéntrico y que cada comunidad lingüística estructura a su manera el eje espacio-temporal, se extrajeron los indexicales que se consideran vinculantes de esas comunidades. Luego, había que situarlos y codificar las diversas circunstancias que los rodean.

4 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Aunque los demostrativos es una categoría universal en las lenguas naturales, las características funcionales, formales, sintácticas y pragmáticas de estos elementos varían considerablemente de una a otra lengua. El propósito de estas secciones es describir las características morfológicas, sintácticas y semánticas de los demostrativos en la lengua indígena kari'ña. Se pasará ahora a identificar, ubicar y describir de manera aislada primeramente y luego contextualizada algunos de los elementos deícticos encontrados en el idioma kari'ña.

4.1 Características morfológicas de los demostrativos

En este apartado, se concentrará en la morfología de los demostrativos en kari'ña.

4.1.1 Género y número

Los demostrativos en kari'ña solo flexionan en número, distinguiendo entre singular y plural. El morfema básico para formar el plural es –kon~kkon y las mismas reglas se aplican para los demostrativos. En la mayoría de los demostrativos en plural se nota una tendencia de alargar la antepenúltima vocal. Eso se debe a que el patrón de acentuación en kari'ña anuncia que el acento principal recae en la penúltima sílaba o en la antepenúltima sílaba y pueden existir otros acentos secundarios. Cuando al colocar el morfema del plural, la palabra no muestra el patrón de acentuación esperada en kari'ña, se debe alargar la vocal en la penúltima sílaba para adaptarse a la fonología de la lengua kari'ña. En los demostrativos de la columna del plural se aprecian las adaptaciones según la acentuación kari'ña.

	Singular	Plural	Referido a:
Cercanía	Eero mojse	Eerookon Mojseekon	Objetos, Personas, animales y cosas
Distancia media	Mooro Mojko Anafórico: Iyyo Ñooro	Moorookon Mojkaaro o mojkaarokon Iyyookon Ñoorokon	Objetos Personas y animales Objetos Personas y animales
Lejanía	Mooñu Mojko	Mooñukkon Mojkaaro o mojkaarokon	Objetos Personas y animales.

	Mookû Anafórico: Iyyo Ñooro	Mookûkon Iyyookon Ñoorokon	Lejanía referida a personas y animales. Objetos Personas y animales

Cuadro 8: Los demostrativos en kari'ña

El género es una categoría de propiedades morfosintácticas que distingue las clases de lexemas nominales. Beria (2004) sostiene que en kari'ña no existe marca flexiva para indicar el género gramatical y argumenta que la diferencia tradicional entre masculino y femenino, característica principal de las lenguas latinas, en kari'ña se realiza mediante la heteronimia léxica en el caso específico de personas:

27. wüküürü 'hombre' voori 'mujer'
iimiuru 'niño' amüyyü 'niña'
taamuru 'abuelo' nootu 'abuela'
piitü 'hermano' anattü 'hermana'
mürejkojko 'muchacho' amüddajko 'muchacha'
müñño 'esposo' püütü 'esposa'

En el caso de los animales y las aves, la interpretación de género se deduce por el contexto. Cuando son necesarias las distinciones de sexo, éstas se realizan

mediante la posposición de *wüküürü* 'hombre, macho' o *voori*' mujer o hembra' al sustantivo.

Obviamente, el género tampoco se marca sobre el demostrativo, por lo cual la concordancia con el sustantivo juega un papel prácticamente nulo. A continuación, se presentan algunos ejemplos de los demostrativos según el grado de proximidad con el hablante.

Cercanía

28. mojko-boori tunta-rüwapooromojko n–ütt-o

3s-mujer llegar-INFantes3s 3s-irse-PAS

'Antes que ella llegara, él se marchó'

29. shiruweramojko-ma

ciruela eso-es

'Este es ciruela'

Distancia media

30. moriyyaapootoaküürümooro-ma
cuchillo afilado tuyo ese-ser:3:PRES
'Ese cuchillo afilado es tuyo'

31. cha'arooro mooro shirishoota

Verdaderamente ese año

tuma pioropüü-ja ne'i

agua parar-NEG 3-ser-PASD

'Verdaderamente, en ese año no paró de llover'

32. voori n-ükka-imoorona'naküürümooro-ma

mujer 3-decir-PASD eso nuestro eso-ser:3:PRES

'La mujer dijo que eso es nuestro'

Lejanía

33. moonüattoküürümooro-ma

aquella casa mía esa-ser:3:PRES

'Aquella casa es mía'

4.2 Características sintácticas de los demostrativos

En la literatura lingüística, los demostrativos se definen comúnmente como expresiones deícticas que funcionan como pronombres y determinantes. Se dividen, básicamente, en pronominal y adnominal. Los demostrativos nominales encontrados en kari'ña se dividen en pronominales, que sustituyen a un sustantivo (frase), y adnominales, que se construye con un sustantivo o que acompañan a un sustantivo coreferencial. Los primeros son aquellos determinantes que poseen cierto significado. Todos ellos pueden realizar otra función que es la de sustituir al sustantivo. En estos casos su significación es distinta: son pronombres. El pronombre nunca acompaña al sustantivo, puesto que equivale a éste. Los segundos son aquellos determinantes que tienen como característica principal precisar y concretar el significado del sustantivo o sujeto que acompañan.

En inglés, los demostrativos pronominales y adnominales (correspondientes a los pronombres demostrativos y adjetivos demostrativos en terminología tradicional) tienen las mismas formas: *this*y *that*que pueden funcionar como pronombres independientes, como en (34a), o puede ocurren simultáneamente con un sustantivo, como en (34b).

34. (a)We don't like **that.**

(b)**This** story.

En otras lenguas, los demostrativos pronominales y adnominales se distinguen a menudo formalmente: pueden tener diferentes raíces o pueden tener diferentes

características flexivas. Por ejemplo, el francés tiene raíces diferentes: *celui* y *celle* se utilizan pronominalmente y *ce* y *cette* acompañan a un sustantivo.

Además de los dos contextos descritos (pronominal y adnominal) donde aparecen, Diessel (1999) agrega otros dos contextos donde los demostrativos ocurren típicamente: pueden ser determinantes de un verbo (función adverbial), pueden estar presentes en oraciones copulativas y no verbales (función identificacional). En kari'ña solo se han podido identificar las funciones pronominales y adnominales, las cuales serán descritas a continuación.

4.2.1 Función pronominal

Los demostrativos se utilizan como pronombres independientes en posiciones argumentales. Sintácticamente, son sustitutos de sustantivos, sintagma nominal u oración, y como tales pueden ocupar todas las posiciones argumentales.

4.2.1.1 Uso argumental

Se ha detectado los demostrativos pronominales en las siguientes posiciones argumentales:

4.2.1.2 Sujeto de verbo intransitivo

El orden sintáctico de las cláusulas intransitivas en kari'ña es SV (Mosonyi, 1978; Beria, 2007), por lo tanto, se espera que el demostrativo ocupe la posición inicial, tal como se muestran a continuación.

35. mooro-kon amüddame-mantu

esa-PL bonita-son

'Estas son bonitas'

36. ñoonüdüa-apukuuru-mue-ma

aquel 1.POS-gusto-SM-es

'Me gusta aquel'

37. Mojseiyyomeeromookü-eero

Estey aquel-también

atto-ponop'i -ja mantu

casa-GEN ser-NEG AUX PRES PL

'Este y aquel no pertenecen a esta casa'

4.2.1.3 Agente de verbo transitivo

Las oraciones transitivas simples en kari'ña demuestran que la lengua se adhiere al patrón sintáctico básico SOV (Beria, 2007). Una lengua SOV se denomina así porque, en general, el orden secuencial temporal de los elementos que componen la oración comienza primero con el sujeto, seguido del objeto y luego el verbo. El orden SOV en kari'ña ha sido reportado también por otros investigadores, principalmente, Mosonyi (1978) y Romero–Figueroa (2000).

Como era de esperarse, mooro "eso" (38) y *ñooro*"ese" (39) ocupan la posición inicial de la cláusula.

38. mooro paalo neegrot-atün-nan

Esopalonegro 3PL-llamar-REL.PL

'Eso que llamamos palo negro'

39. ñooro-yyeke dü-eene-i

ese-entonces 1.POS-ver-PASD

'Entonces ese me vio'

Los adverbios de tiempo y las posposiciones pueden seguir los demostrativos. Se aprecia en (39) como *yyeke* "entonces" se posposiciona a *ñooro* "ese".

La posposición (a veces postposición) es un tipo de adposición que cumple en muchas lenguas SOV, el mismo papel que la preposición en las lenguas SVO y

VSO, con la única diferencia de que la posposición sigue al sintagma nominal gobernado por ella. Hay tendencia a que los idiomas sean posposicionales cuando el objeto del verbo precede el verbo en la oración (especialmente el orden SOV). Sin embargo, esto solamente es una tendencia, pues, el mismo latín es típicamente SOV y es preposicional. El uso de las posposiciones también se correlaciona con la tendencia de poner adjetivos antes del sustantivo que modifica. Las posposiciones son muy frecuentes en muchas lenguas amerindias de América.

Al igual que los pronombres personales, también es posible coordinar pronombres demostrativos en posición de sujeto por medio de la cópula *iyyomeero*'y', tal como lo ejemplifica Beria (2001) en (40).

40. mojseiyyomeeromookü-eero

estey aquel-también

atto-ponop'i –jaman-tu

casa-GEN ser-NEG ser:3:PRES-PL

'Este y aquel no pertenecen a esta casa'

En (40), los pronombres demostrativos *mojse*'este' y *mookü*'aquel' unidos por *iyyomeero*'y' que tiene la propiedad de hacer colectivo cualquier nombre singular o individual, funcionan como sujeto de la oración. *Mooküe*n este ejemplo lleva el sufijo –*eero*'también', que en cierto grado posee un matiz coordinativo ya que aparece también en otros tipos de coordinación como se verá más adelante.

4.2.1.4 Objeto Directo

A continuación se presentan ejemplos que muestran los demostrativos en posición de objeto directo.

41. voori n-ükka-i moorona'naküürümooro-ma

mujer 3-decir-PASD eso nuestro eso-ser:3:PRES

'La mujer dijo que eso es nuestro'

42. iyyo-vaara-yyeke aau moroo-kon s-upuutü-i

eso-así-entonces yo eso-PL 1-conocer-PASD

'De esa manera, entonces, yo conocí todo eso'

(42) muestra el uso del demostrativo anafórico *iyyo* 'eso' conjuntamente con el demostrativo de alcance medio *mooro*.

43. shipiyyu-kon ken-e' na' -sa -tu

niño -PL 3/3 -comen-PRES-PL

'Los niños comen me rey'.

44. iyyookon s -epema -i

todo eso 1/3-comprar-PASD

'Yo compré un todo eso' (refiriéndose a casa, conuco, terreno, entre otros.)

4.2.1.5 Objeto Indirecto

En (45), se muestra el uso de los demostrativos *mooküy mojkaaro*en posición de objeto indirecto.

45. tampo'komooküiyyomeeromojkaaro

Viejoaquel y aquellos

noonorüpeema-i

fincacomprar-PASD

'El viejo compró la finca a aquel y a aquellos'

4.2.2 Función adnominal

Son aquellos determinantes que tienen como característica principal precisar y concretar el significado del sustantivo o sujeto que acompañan. Los demostrativos

pueden usarse en construcción con una frase nominal para hacer una frase demostrativa.

El siguiente ejemplo del kari'ña muestra el orden de palabras en una lengua SOV:

46. S O V

voorikaruupivoovo-dan

mujer plato lavar-PRES

'La mujer lava el plato'

En (46), se puede observar que la cláusula contiene dos frases nominales más el verbo, siendo la combinación SOV el orden sintáctico dominante en kari'ña. El verbo en su forma infinitiva es *voovorü* 'lavar', al cual se le hace las correspondientes modificaciones, incluyendo la sustitución del marcador del infinitivo *–rü*por las correspondientes flexiones de tiempo y número. La transitividad se demuestra mediante la relación entre los dos participantes en el cual uno de ellos *voori* 'mujer' actúa sobre el otro *karuupi* 'plato', es decir, que la actividad de 'lavar' es llevada a cabo o es transferida de un agente a un paciente. De esta manera, la frase nominal (FN) *voori*a sume la relación de sujeto y la FN *karuupi*se apodera de la relación de objeto directo.

En kari'ña, la secuencia de los elementos en el sintagma nominal es determinante + Núcleo, cuando el modificador del sustantivo es un demostrativo o numeral.

En (47), el sintagma nominal es *eerokaneekane*compuesto por el determinante *eero*+ el núcleo *kaneekane*, siendo el modificador del sustantivo un demostrativo.

47. eerokaneekaneduumüpaatüeero-ma

este chinchorro padre lugar este-ser.3

'Este chinchorro es donde duerme de mi papá'

En todos los ejemplos que siguen se observa el mismo comportamiento sintáctico de los determinantes y los núcleos dentro de los sintagmas nominales.

48. poopuru'waeerooomakünüjsa

poopuru-'waerooomakVn-opü-ya

pueblo -por este camino 3-ir -PRES

'Este camino va para el pueblo'

49. mooro-konmankoeepü-konshürü-kon
esa-PL mango mata-PL suyo-PL

mooro-man-tu
esa-ser:3:PRES-PL
'Esas matas de mango son de ellos'

50. moonüattoküürümooro-ma
aquella casa mía esa-ser:3:PRES
'Aquella casa es mía'

51. mojkoeeropoo-mamüaaro

mojkoeropo-maü-maro

PRO:3SG aquí -ser:3:PRES 1-con

'Él está aquí conmigo'

52. mooroveevepiñño mojkaaroman-tu

Ese árbol debajo ellos ser:3:PRES-PL

'Ellos están debajo de ese árbol'

4.3 Características semánticas

Semánticamente, los demostrativos se definen comúnmente como deícticos (espacial), lo que sugiere que son parte de una clase semántica mucho más grande de las expresiones deícticas incluyendo pronombres demostrativos y

determinantes. Los clasificadores deícticos hacen referencia, ya no a propiedades inherentes de los referentes, sino a parámetros semánticos vinculados con un punto de referencia, normalmente "ego", y codifican rasgos como visibilidad, distancia relativa y movimiento del referente.

Siguiendo a Diessel (1999), distinguimos como rasgos semánticos de los demostrativos a los rasgos deícticos y a los cualitativos.

4.3.1 Rasgos deícticos

Anderson y Keenan (1985, p. 282) establecieron que los demostrativos de una lengua pueden estar orientados o bien por la categoría distancia (sistemas "distance-oriented"), o bien por la categoría persona (sistemas "person-oriented"). En el presente trabajo se postula que los demostrativos en kari'ña no están orientados a la persona, ya que el sistema se estructura a partir de un par de rasgos semánticos relativos a la distancia, que pueden ser definidos como [proximidad],[medial] y [distal]:

DEMOSTRATIVOS			
RASGOS	Eero Mojse	Mooro Mojko	Mooñu Mojko
Proximidad	+	-	-
Medial	-	+	-
Distal	-	-	+

Cuadro 9: Rasgos deícticos de los demostrativos del kari'ña

Los rasgos demostrativos indican el espacio por medio de la distancia relativa: proximidad, medial y distal. La escogencia de los demostrativos están directamente atados a la distancia entre el objeto y el hablante.

Los rasgos de proximidad de los demostrativos usualmente son aquellos que están dentro del alcance de los brazos o más cerca, i.e. en los brazos del hablante. Este demostrativo se puede usar solo si el referente está ubicado muy cerca del hablante

Los rasgos mediales indican que los objetos están fuera del alcance del agarre del hablante, pero no tan lejos como un objeto distal, por ejemplo, un objeto medial puede estar a la vista del hablante y del oyente en una ubicación entre los dos. El rasgo medial de los demostrativos refleja realmente una distancia media ya que está entre la distancia media del hablante, pero siempre visual. Debe ser usado para referentes que están algo cerca del hablante pero fuera del alcance para ser agarrado o tocado por el hablante.

El demostrativo distal no puede ser usado para referirse a objetos que están dentro del alcance ni del hablante ni del oyente.Un objeto queestá fuera del alcance visual del hablante y del oyente usualmente es considerado distal. El antecedente comúnmente puede ser conceptos singulares o múltiples que están lejos a una distancia física o emocional.

4.3.2 Rasgos cualitativos

De acuerdo con Diessel (1999, p. 47), es muy común que los demostrativos suministren información sobre rasgos semánticos a los que el autor llama "cualitativos", tales como animalidad, sexo, número, humanidad, entre otros. De la media docena de rasgos considerados por Diessel, ninguno está implícito en los demostrativos del kari'ña.

4..4 Características pragmático-discursivas

4.4.1 Uso anafórico

Como es sabido, la referencia de los demostrativos puede encontrarse en el mismo texto (referencia endofórica), o bien remitir a un elemento extralingüístico (referencia exofórica). Dentro de las referencias endofóricas, se distinguen las anafóricas (cuando el deíctico ocurre después de la expresión correferente) o catafórica (cuando el deíctico precede a esa expresión). Diessel (1999) incluye

también dentro de la referencia endofórica a los deícticos discursivos, que no remiten a un sintagma nominal sino a una proposición precedente.

Hasta el momento, en el corpus registrado no se han detectado demostrativos exofóricos ni catafóricos. Sólo ha sido posible identificar usos anafóricos y discursivos de los mismos.

	Singular	Plural	Referido a:
Distancia media y lejanía	Iyyo	Iyyookon	Objetos
	Ñooro	Ñoorokon	Personas y animales

Cuadro10: Demostrativos anafóricos

Como se observa en el cuadro, hay dos demostrativos anafóricos: *iyyo* y *ñoono* con sus respectivos plurales *iyyookon* y *´ñoorokon*. En (53) se muestra su uso.

53. iyyookon e'mokü'müar-i baararo bekura'ma-i

eso-PL yo terminar-PASD cuando curar-PASD

'Cuando yo terminé todo eso me curé'

54. mooro paato biayyükon na'na i'chorü aamu

por allí esos montes nosotros aprender uno

'Por allí en esos montes es donde uno aprende bien'

Tanto las anáforas como los pronombres son elementos cuyo referente no es fijo sino que depende del contexto lingüístico. La diferencia sintáctica entre ellos es que las anáforas requieren un antecedente en su dominio local, mientras que los pronombres no tienen antecedente en su dominio local (aunque pueden tener antecedente discursivo).

Los demostrativos anafóricos son correferentes con un sustantivo o sintagma nominal precedente, el cual constituye su antecedente, como en:

55. iyyo-biñ̃ñompo-te papa boori eponen'ero

eso-después -y papa mujer conseguió

ñooro maaro-te na'na tuwwaro'marü

esa con-ynos terminó de criar

'Después mi papá conseguió otra mujer y con esa fue que nos terminó de criar'

En este caso, el antecedente de *ñooro* es el sustantivo *boori* 'mujer'.

4.4.2 Uso discursivo

El uso de este tipo de deícticos en kari'ña revela una conciencia por parte del hablante de la importancia de ciertas partes de su discurso. Por esa razón, llama la atención sobre ellos. Advierte a la audiencia sobre la necesidad de prestar atención a lo que viene. El uso de estos deícticos manifiesta que el discurso oral es también un texto bien estructurado por parte del hablante, pues, ya que con una o pocas palabras recapitula todo lo anterior. Sin la cantidad de tiempo y exhaustividad del escrito, el discurso oral es consciente de su arquitectura.

Los demostrativos discursivos no remiten a un sustantivo o sintagma nominal, sino a una oración, párrafo o incluso a una historia completa precedente, como en:

56. iyyoenee-jo merooyeke piarümü

eso ver-PASD después yerno

'Después que el yerno vio todo eso'

57. aamu bepaato-rü saamakiini poopururu-'wa

uno pasar -INF san joaquin pueblo-de

'Pasaba uno por el pueblo de San Joaquin'

58. yokompo kari'ña emaamü-rü penaarodaako

allí kari'ña vivir-INF también

'Allí vivían los kari'ñas también'

59. aau supuusa yookon

yo saber-PRES eso

'Yo sé todo eso'

60. iyyoo-kon e'mokü'müa-rü baararo v-ekura'ma-i

eso-PL terminar-INF cuando 1-curar-PASD

'Cuando yo terminé todo eso me curé'

En los ejemplos anteriores, se aprecia el morfema *iyyo* 'eso' como una expresión de recapitulación, donde el hablante regresa sobre lo dicho anteriormente llamando la atención sobre su importancia. Al mismo tiempo, funciona como un señalador deíctico hacia la anécdota (cosa cumbre) pronto a ser contada. El oyente es conducido de esta manera a prestar suma atención a lo que se va a decir porque es "cumbre", jocoso, pero también en la cumbre (clímax) de lo contado.

El uso de los deícticos discursivos manifiesta que el discurso oral es también un texto bien estructurado por parte del hablante y que él mismo, constantemente, emplea estos marcadores para llamar la atención sobre partes específicas del discurso.

Conclusiones

Se han discutido las características de los demostrativos en la lengua kari'ña. Se ha visto que muchos de estos dependen netamente del contexto donde habitan los kari'ña y de la interacción de los participantes dentro de cada acto de habla. En los demostrativos analizados, el objeto ya no es un anónimo de la semiótica, ni es la relación meramente esquemática. Esto es porque los demostrativos encontrados abarcan la ocupación real de las situaciones. Las personas, lugares, eventos y

cosas que ocupan la posición de objetos están socialmente definidas. Esto es parte de lo que viene con la incrustación, y eso implica que no todos los objetos son iguales, ya sea como tipo o como individuos.

En el estudio de los demostrativos, los participantes, los roles y la posición del objeto se convierten en sitios en los cuales los valores sociales convergen. El uso de los demostrativos discursivos manifiesta que el discurso oral es también un texto bien estructurado por parte del hablante y que él mismo, constantemente, emplea estos marcadores para llamar la atención sobre partes específicas del discurso.

Siempre que se intercambia información verbalmente, es importante que la lengua que se use se adapte a las necesidades de los oyentes. En todas las situaciones comunicativas, los participantes necesitan identificar el objetivo de su interacción y las necesidades informativas de los otros y adaptar sus mensajes para satisfacer esas necesidades. El análisis del uso de los demostrativos nos proporciona un modelo para evaluar la habilidad de tomar la perspectiva del otro eficazmente y puede indicar áreas de actuación para con niños con problemas de comunicación.

Referencias

Anderson, J. y Keenan, E. (1985). Deixis. En Shopen, Timothy (ed.). *Language typology and syntactic description*. Vol. 3. Grammatical categories and the lexicon.Págs.259-308. Cambridge: Cambridge University Press.

Beria, J. (2001). Las posibilidades coordinativas de la lengua kari'ña. *Opción* (Revista de Ciencias Humanas y Sociales) Año 17. Nº. 36. Págs. 30-47. LUZ.

Beria, J. (2004). Los procesos flexivos que modifican la base nominal en kari'ña. *Lingua Americana*. LUZ. Año VIII. Nº 14. Págs. 99-119.

Beria, J. (2007). Las cláusulas verbales simples en kari'ña. *Lingua Americana*. LUZ. Año XI Nº 21. Págs.109-131.

Diessel, H. (1999). *Demonstratives: form, function and grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins.

Dixon, R. (2003). Demonstratives: a cross-linguistic typology. *Studies in Language*.27(1).Págs. 61-112.

Himmelmann, N. (1996). Demonstratives in narrative discourse: A taxonomy of universal uses. *Studies in anaphora*.Ed. by Barbara Fox. Amsterdam: John Benjamins. Págs.205-54.

Kemmerer, D. (1999). "Near" and "far" in language and perception.Cognition.73.Págs. 35-63.

Levinson, S. (1983).*Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lionnet, F. (2013).The Typology of demonstratives clarified: Verbal demonstratives in Ju/'hoan [slides.pdf]. Paper presented at the 10th Biennial Conference of the Association for Linguistic Typology (ALT 10), University of Leipzig, Leipzig, Agust 2013.

Meira, S. (2003).Addressee effects' in demonstrative systems. The cases of Tiriyó and Brazilian Protuguese. En *Deictic Conceptualisation of Space, Time, and Person*. Editado por Friedrich Lenz.University of Passau.John Benjamins Publishing.Págs.3-12.

Mosonyi, J. (1982). *Morfología verbal del idioma cariña*. Tesis de Maestría en Lingüística. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Perkins, D. (1992). *Deixis, Grammar, and Culture*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Romero-Figueroa, A. (2000). Basic Word Order and Sentence Types in Kari'ña. *Languages of the World*.Vol. 18. Munich: LINCOM EUROPA.

Letras, Vol. 59 (95), 2019, pp. 43-65 - ISSN: 0459-1283

EL TRÁNSITO CÍVICO POR LA CIUDAD: MÉXICO EN LA MIRADA DE GUILLERMO PRIETO Y FRANCISCO ZARCO

Lizette Martínez Willet
lizettemartinezw@gmail.com
Universidad Simón Bolívar
Caracas-Venezuela

Licenciada en Letras (UCAB, 2008), Magíster en Literatura Latinoamericana (USB, 2013). Actualmente se desempeña como profesora del Departamento de Lenguaje y Literatura de la Universidad Simón Bolívar (Sartenejas). En la UCAB ha dictado las cátedras de Lenguaje y comprensión de textos (Escuela de Comunicación Social), y de Literatura Latinoamericana del siglo XIX y XX (Escuela de Letras).

RESUMEN

En la literatura latinoamericana del XIX, la ciudad se convirtió en uno de los tópicos más frecuentes entre los escritores que contribuyeron a la reorganización de lo público, luego del proceso de independencia y la estabilización política de las naciones. Estos relatos sirvieron para hacer circular los ideales de orden y civismo que garantizarían la venida del progreso en las nacientes repúblicas. En este contexto, proponemos el análisis de algunos artículos costumbristas de mediados de siglo de los escritores mexicanos Guillermo Prieto y Francisco Zarco, que no solo refuerzan estas nociones, sino que además dejan ver algunos tratamientos que pueden conectarse con las crónicas finiseculares. La revisión comparada de los cuadros urbanos de estos autores permite ahondar en los procedimientos que se emplearon para la representación de la urbe en el período de la consolidación nacional.

Palabras claves: siglo XIX, ciudad, modernidad.

Recepción: 04/07/2017 **Evaluación:** 14/09/2017 **Recepción de la versión definitiva**: 18/10/2017

THE CIVIC TRAFFIC IN THE CITY: MEXICO THROUGH THE EYES OF GUILLERMO PRIETO AND FRANCISCO ZARCO

ABSTRACT

In the Latin American literature of the 19th century, 'the city' became one of the most frequent topics among the writers who contributed to the reorganization of the public, after the process of independence and the political stabilization of the nations. These stories served to circulate the ideais of order and civility that would guarantee the coming of progress in the nascent republics. In this context, we propose the analysis of some Hispanlc Custom- Period articles from the middle of the century by the Mexican writers Guillermo Prieto and Francisco Zarco, which not only reinforce these notions, but also show some treatments that can be linkedto the fin-de-siècleChronicles. The

comparative review of the urban pictures of these authors allows us to delve into the procedures that were used for the representation of the city in the period of national consolidation.

Keywords: 19th century, city, modernity.

LE TRAFIC URBAIN DANS LA VILLE : LE MEXIQUE VU PAR GUILLERMO PRIETO ET FRANCISCO ZARCO

RÉSUMÉ

Dans la littérature latino-américaine du XIXe siécle, la ville est devenue l'un des sujets les plus fréquents parmi les écrivains qui ont contribué à la réorganisation du public, aprés le processus d'indépendance et la stabilisation politique des nations. Ces histoires ont servi à faire circuler les idéaux d'ordre et de civilité qui allaient garantir l'avénement du progrés dans les républiques naissantes. Dans ce contexte, nous proposons l'analyse de quelques articles sur le costumbrisme du milieu du siécle par les écrivains mexicains Guillermo Prieto et Francisco Zarco, qui non seulement renforcent ces notions, mais montrent aussi quelques traitements qui peuvent être reliés aux chroniques finies. L'examen comparatif des images urbaines de ces auteurs nous permet d'approfondir les procédures qui ont été utilisées pour la représentation de la ville dans la période de consolidation nationale.

Mots-clés : XIXe siécle, ville, modernité.

IL TRANSITO CIVICO ATTRAVERSO LA CITTÀ: IL MESSICO NELLA VISUALE DI GUILLERMO PRIETO E FRANCISCO ZARCO

RIASSUNTO

Nella letteratura latinoamericana del XIX secolo, la città devenne uno degli argomenti più frequenti tra gli scritori che contribuirono alla riorganizzazione di quello pubblico dopo l'indipendenza e della stabilizzzione politica delle nazione. Questi racconti servivano a far circolare gli ideali di ordine e civiltà che avrebbero garantito l'avvento dello sviluppo nelle reppubliche nascenti. In questo contesto proponiamo l'analisi di alcuni articoli costumbristi della metà del secolo degli scritori messicani Guillermo Prieto e Francisco Zarco, che non solo rafforzano queste nozioni, ma rivelano anche alcuni formule di cortesia che possono essere collegati alle croniche finisecolare. La revisione comparata delle carte urbane di questi autori ci consente di approfondire le procedure utilizzate per la rappresentazione della città nel periodo del consolidamento nazionale.

Parole chiavi: XIX secolo, CITTÀ

O TRÂNSITO CÍVICO PELA CIDADE: MÉXICO AO OLHAR DE GUILLERMO PRIETO E FRANCISCO ZARCO

RESUMO

Na literatura latino-americana do século XIX, a cidade se tornou um dos tópicos mais frequentes entre escritores que contribuíram para a reorganização do público, após o processo de independência e a estabilização política das nações. Essas historias serviram para circular os ideais de ordem e civismo que garantiriam a chegada do progresso nas repúblicas nascentes. Nesse contexto, propomos a análise de alguns artigos de *costumbristas* de meados do século, os escritores mexicanos Guillermo Prieto e Francisco Zarco, que não apenas reforçam essas noções, mas também revelam alguns tratamentos que podem ser conectados ás crónicas de final do século. A revisão comparativa dos mapas urbanos desses autores nos permite aprofundar nos procedimentos utilizados para representar a cidade no período de consolidação nacional.

Palavras chave: século XIX, cidade, modernidade.

Ya a finales del siglo **XIX**, las principales ciudades latinoamericanas mostraban signos claros de modernización que no solo las distanciaron de los incipientes centros de actividad urbana posteriores a la Independencia, sino que además plantearon la articulación de otros códigos de relación con el mundo y las nuevas dinámicas culturales, políticas, económicas y sociales que caracterizaron a ese período. A este respecto, la ciudad fue más que el fondo de unos sucesos determinantes en sí mismos o de la cotidianidad de sus habitantes: fue –es– un sitio de significación, un lugar de *sentido*[1], y por eso, como ocurrió en la era finisecular y durante la organización de las repúblicas del continente, alcanzó a afectar las conductas, prácticas y sistemas de valoración y producción simbólica de sus sociedades.

Entender la ciudad como un espacio *irradiador* de significaciones pasa por comprender que, simultáneamente, su fisonomía responde, distribuye e instala unas "lógicas" u órdenes que establecen ciertas formas de hacer y observar en sus límites. Como lo señala Ranciére (2011) en relación a la *política de la literatura*, la ciudad también pudiera concebirse como algo que interviene "(…) en el reparto de

[1] En "La ciudad latinoamericana: un topos para la civilización y la barbarie" (2009), Pamela Soto explica que "La ciudad (...) en cuanto manufactura y construcción simbólica representa un *topos* al cual debemos prestar una profunda atención al momento de realizar un análisis o reflexión en torno a lo humano, porque en cuanto lugar en el cual vive la colectividad (...) es una construcción inseparable de la vida civil y de la sociedad, (...) los hechos urbanos no deben ser leídos como fenómenos aislados o anómalos, sino como el síntoma de la colectividad que [la] habita" (En Cáceres, Landaeta y Rojas, 2015, p. 29).

lo sensible que define al mundo que habitamos, la manera como este se nos hace visible y en que eso visible se deja decir" (p. 22). Precisamente, esta idea nos remite a la dimensión ideológica que subyace en los enclaves urbanos y en el conjunto de sujetos, objetos y edificaciones que concentran. La ciudad no puede imaginarse como un ámbito neutral; al contrario, su rostro patentiza al poder que organiza "lo sensible" –su hegemonía, deseos y disciplinas– y a los sectores determinados por ese estado de cosas.

Estas nociones sobre la ciudad, ampliamente tratadas por la historia del arte, el diseño, el urbanismo y la arquitectura, y también por los estudios culturales, sociales y literarios, nos permiten analizar algunas implicaciones de su representación en América Latina en el siglo XIX. Más exactamente, proponemos examinar ciertos textos o cuadros costumbristas de los escritores mexicanos Guillermo Prieto (1818-1897) y Francisco Zarco (1829-1869), en los que se visibiliza la interacción de los sujetos urbanos entre ellos y con el espacio público.

Más que el registro o archivo de los elementos estructurales que componen el panorama de la capital en la óptica de ambos autores, lo que nos interesa revisar es la forma que esta adquiere en sus discursos: la exterioridad que logra Ciudad de México en esos artículos y lo que esto revela en la narrativa que tematiza la ciudad en los años del reordenamiento de los estados nacionales. Y es que además en estos escritores de mediados de siglo, encontramos unas descripciones que se emparentan con la escena urbana de las últimas décadas del XIX, lo que implica un contraste si considera el desarrollo tangible de los núcleos metropolitanos en esa época.

La urbe decimonónica

Para José Luis Romero en *Latinoamérica: las ciudades y las ideas* (1986), la renovación y el despliegue de los centros urbanos de la región, desde finales del siglo XVIII hasta bien entrado el XIX, fueron lentos y no modificaron su antigua fisonomía colonial. Las guerras emancipadoras y los conflictos civiles, luego de alcanzada la autonomía política, detuvieron la actualización de "(…) las iglesias, las

rejas y balcones de las viejas casonas, [y] el manso conjunto que circundaba la plaza Mayor" (p. 218). Aunque se produjeron algunos cambios en las ciudades que concentraron las instituciones del Estado y las actividades de intercambio comercial, en general, el paisaje urbano no logró reformarse en sintonía con el liberalismo y las pretensiones modernizantes del "patriciado" criollo[2], como lo llama Romero:

> (…) el aspecto de estas ciudades prósperas era todavía muy primitivo. El trazado era irregular; la edificación consistía más en ranchos de paja que en casas de mampostería, y aun éstas eran sumarísimas, como para resolver de inmediato el problema del techo; los terrenos baldíos asomaban en pleno centro urbano, y el centro de la actividad solía consistir en dos o tres calles (Íd., p. 220).

Esta disparidad entre la nueva vitalidad y orden social que impulsó la Independencia y el estancamiento de buena parte de los focos urbanos locales resulta especialmente interesante al observarla en el campo de los discursos. Es decir, esta discrepancia entre las aspiraciones de los sectores que se hicieron del poder y unas realidades que no pudieron transformarse en el mismo tiempo ni con la misma contundencia[3] es lo que fija la brecha entre la "ciudad real" y la "letrada" que, siguiendo a Ángel Rama, se leía en "Leyes, edictos, reglamentos y, sobre todo, constituciones" (1984, p. 65)[4]. Según el crítico, el grupo minoritario que ejerció la "facultad escrituraria", incluso desde el período colonial, intentó concebir "(…) como pura especulación, la ciudad ideal; proyectarla antes de su existencia, conservarla

---

[2] De acuerdo al historiador: "Esa nueva generación que desplazó a las aristocracias tradicionales no tuvo, sin embargo, una composición tan simple. Hasta formaban parte de ella, en muchos lugares, miembros de las viejas aristocracias trasmutados en republicanos más o menos sinceros. (…) Los nuevos militares predominaban, ciertamente, pero no faltaban los nuevos y los viejos burgueses, ni los nuevos y los viejos hacendados" (Íd., p. 197). Más adelante agrega: "Era, sin duda, un grupo que deseaba ardientemente el poder y la riqueza; pero no deseaba menos manejar y conducir la nueva sociedad, no siempre de acuerdo con definidas ideologías –que, por lo demás, solo se adecuaban a la realidad de modo muy limitado– sino más bien según concepciones pragmáticas e inmediatas" (p. 203).

[3] También para Romero: "(…) un cambio profundo se operaba en [estas] sociedades sin que se produjera simultáneamente una transformación en su aspecto físico [el de las ciudades]. Su trazado y su arquitectura eran predominantemente coloniales, pero las sociedades eran criollas y estaban en plena ebullición" (p. 218).

[4] Como aclara Juan Pablo Dabove (2009), en el concepto de ciudad letrada Rama incluye a las instituciones, individuos y "prácticas discursivas" que jerarquizaron y ejercieron el poder mediante la lengua escrita (p. 56-57). No solo se trató de poetas o autores vinculados al ámbito oficial, sino también de los administradores, escribanos, médicos y abogados que reglamentaron la vida pública.

más allá de su ejecución material, [y] hacerla pervivir aun en pugna con las modificaciones sensibles que introduce sin cesar el hombre común" (Íd., p. 69).

De acuerdo a Romero, los cambios profundos de la fisonomía urbana en Latinoamérica comenzaron al promediar el siglo. En distintas proporciones y de forma progresiva, a partir de 1840 los núcleos más importantes empezaron a revestir su apariencia anterior gracias al auge que promovían el mercado de importaciones y exportaciones en algunos circuitos –en especial, en las ciudades-puerto como Río de Janeiro o Buenos Aires–, el incremento de la población y las nuevas vías y medios de comunicación, como sucedió con las zonas que se conectaron a través del ferrocarril. También, según Romero, la pacificación y la estabilidad política que alcanzaron algunas naciones en la segunda mitad del XIX contribuyó a que los gobiernos y las capas medias-altas y altas se ocuparan del reacomodo de las capitales, pues esta era una manera de reafirmar su compromiso con el progreso y la ilustración que tanto sirvieron para diferenciarlos de sus adversarios políticos y el sector rural.

La ciudad se convirtió entonces en una especie de barra medidora del atraso o evolución de un país, porque allí se concentraban y materializaban sus éxitos financieros, los avances que mejoraban la calidad de vida, la riqueza, la instrucción de sus ciudadanos y los modelos venidos del extranjero, particularmente franceses, que albergaban la idea de civilización. El trayecto de la "(…) anarquía hacia algún tipo de organización fundada a veces en la fuerza hegemónica de alguno de los grupos [sociales] y otras en la actitud transaccional que surgía tras largos enfrentamientos" en la era post-revolucionaria (Romero, 1986, p. 175) permitió que las ciudades se desarrollaran en términos estructurales y demográficos, y que simbolizaran el haber productivo nacional, tanto en el plano económico como en la cultura.

En efecto, las ciudades –y por extensión, lo urbano– se vieron en la imaginación pública como la pulsión misma del progreso y del conjunto de principios que definieron a las elites políticas e intelectuales que reordenaban la vida colectiva. Estos espacios fueron índices de la razón, del funcionamiento orgánico y las leyes

que se oponían a la dispersión del mundo ruralizado y sus prácticas espontáneas. En su *Facundo*, por ejemplo, de 1845, ya Sarmiento establecía: "(...) no puede haber progreso sin la posesión la posesión permanente del suelo, sin la ciudad, que es la que desenvuelve la capacidad industrial del hombre" (1985, p. 29)[5]. La ciudad era pues el emblema de lo potencialmente útil.

Pero además, los circuitos urbanos de mitad de siglo (y años siguientes) representaron la posibilidad de intercambio y consumo de unas experiencias que hacían a sus habitantes más versátiles y refinados, y que los emparentaban culturalmente con sus pares metropolitanos de Europa. Los trajes, la ópera, pasear por la ciudad, los estilos arquitectónicos, las comidas y las influencias literarias, solo por nombrar algunos aspectos, significaron un *modo de ser y estar* civilizado, más aún, renovado que también sostenía los planes de progreso nacional. Aunque la modernización más radical de estos entornos y la sensibilidad moderna se fijan en las últimas décadas del siglo XIX, sus ciudadanos anticiparon un tipo de actualización, en sus hábitos y usos, que buscó ponerlos en el orden del mundo. Recoge Carlos Fuentes en *El espejo enterrado* (1994):

> Un periodista colombiano añadió que *los gustos* de Bogotá, *a medida que progresó de oscura capital provinciana a moderna capital cosmopolita*, podían ilustrarse con lo que las clases altas bebían en 1810 (el tradicional chocolate hispano-indio), en 1840 (café francés) y en 1860 (té inglés) (p. 300, el énfasis es nuestro).

Ahora bien, si las costumbres y dinámicas de la ciudad la llevaron a significar el avance y el desarrollo que estas naciones ambicionaron desde su fundación, también consideremos que la literatura y el periodismo, más que contribuir, intensificaron esta alianza. La prensa y la escritura literaria no solo respondieron a

[5] En otra parte del texto, el autor distingue que "El hombre de la ciudad viste el traje europeo, vive de la vida civilizada, tal como la conocemos en todas partes: allí están las leyes, las ideas de progreso, los medios de instrucción, alguna organización municipal, el gobierno regular, etc. Saliendo del recinto de la ciudad, todo cambia de aspecto: el hombre de campo lleva otro traje que llamaré americano, por ser común a todos los pueblos; sus hábitos de vida son diversos; sus necesidades, peculiares y limitadas; parecen dos sociedades distintas, dos pueblos extraños uno de otro. Aún hay más: el hombre de la campaña, lejos de aspirar a semejarse al de la ciudad, rechaza con desdén, su lujo y sus modales corteses, y el vestido del ciudadano, el frac, la capa, la silla (...) Todo lo que hay de civilizado en la ciudad, está bloqueado allí" (Íd., p. 29).

las circunstancias históricas y culturales de cada país, sino que además divulgaron y distribuyeron los ideales de reconstrucción nacional que conformarían a sus sociedades burguesas. Por eso, las novelas, ensayos, crónicas y artículos tomaron a las urbes como materia narrativa, en la que una visión de futuro más cosmopolita y mercantilizada se informaba –e instruía– en los comportamientos de los personajes o en el registro de las novedades locales y foráneas. Así, este anclaje del progreso en los textos que trataron a la ciudad puede verse como otra de las claves del vínculo estrecho entre "política y ficción", reforma y palabra que Doris Sommer analiza como propiedad constitutiva de los discursos en este período y de la vocación pública de sus autores (2004, p. 23)[6].

De los géneros que mediaron este diálogo entre ciudad e ideología, nos interesa subrayar la forma en que operó el costumbrismo –en especial, romántico–, porque más que el retrato de algunas prácticas y sujetos de la escena urbana, sus cuadros incorporaron los imperativos de organización y modernización estatales. En los artículos costumbristas, las descripciones del entorno y sus tipos sociales también fueron mecanismos para censurar o autorizar lo que recopilaba la mirada del autor-observador: en ellos, los *trozos* de realidad se cruzan con las lecciones morales, el cuestionamiento y el análisis. Para Douglas Bohórquez (2007), "Es la voluntad crítica lo que lleva precisamente al costumbrismo (...) a trascender el ámbito de lo puramente descriptivo y a aproximar su estructura discursiva a esa tensión más propia del ensayo" (p. 25). La naturaleza interpretativa e imaginativa de estos textos los hizo funcionar entonces de manera política, les dio un *uso político*, que les permitió crear la *ilusión* de una totalidad articulada con los proyectos oficiales, más allá de las ciudades reales.

[6] Alberto Blest Gana define claramente la labor política de esta literatura en su discurso de incorporación a la Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile: "Las letras deben (...) llenar con escrupulosidad su tarea civilizadora y esmerarse por revestir de sus galas seductoras a las verdades que puedan fructificar con provecho de la humanidad" (En *Estética hispanoamericana del siglo XIX,* 2002, p. 183).

Justamente, esto último es lo que puede conectar a los cuadros de costumbre *cívicos* con las crónicas finiseculares de la ciudad. Es decir, la dimensión crítica y especulativa de estos artículos también caracterizó al lugar de enunciación y a la óptica de los cronistas de finales de siglo, esta vez, sin la intención pedagógica, sin la misión ética que imponía levantar a la nación. Julio Ramos, en *Desencuentros de la modernidad en América Latina* (2009), aclara que este segundo grupo de textos buscó más bien confrontar el fragmentarismo, los valores de intercambio y consumo, la cultura de masas y "la racionalidad mercantil" que producía una visible y más creciente modernización capitalista (p. 313-314). Aquí, los discursos sobre la ciudad configuraron una estrategia para procesar su "(...) cotidianidad aún 'inclasificada' por las formas instituidas" (Íd., p. 251) o, en otras palabras, para mediar con los nuevos tipos de relaciones, temporalidades y conductas sociales que procedían de este contexto.

La crónica finisecular buscó responder, y en cierta medida controlar, el flujo de cambios que sobre todo originó la expansión del comercio exterior en los grandes centros urbanos de Latinoamérica[7]. A la presencia y heterogeneidad de unas sociedades "multitudinarias", a la especialización de las actividades políticas, administrativas y económicas, al crecimiento de los núcleos y periferias en las ciudades, a sus adelantos técnicos[8], y a las desigualdades que generaba el reparto de los bienes y la prosperidad del mercado –dice Gutiérrez Girardot que en estos países "(...) la pobreza se encubrió con riqueza" (1987, p. 500)–, la mirada crítica del cronista impuso un orden, un *disciplinamiento* a través del lenguaje que le permitió manejar y dominar las convulsiones del mundo moderno. Este fue su gesto

[7] Para Romero (1986): "(...) el cambio estaba vinculado con cierta transformación sustancial que se operó por entonces en la estructura económica de casi todos los países latinoamericanos y repercutió particularmente sobre las capitales, sobre los puertos, sobre las ciudades que concentraron y orientaron la producción de algunos productos muy solicitados en el mercado mundial" (p. 247). Algunos de estos bienes, fundamentalmente agrícolas, fueron el café, la caña de azúcar, las lanas y las carnes.

[8] A partir de 1880, en algunos circuitos metropolitanos, "La iluminación pública a gas deslumbró a quienes estaban acostumbrados al aceite, y la eléctrica colmó de asombro a los espectadores el día que encendieron los primeros focos. Los tranvías a caballo fueron reemplazados por los eléctricos, y más tarde empezaron a circular los autobuses. En alguna ciudad apareció un aeródromo. Y cuando ya se había difundido el uso del telégrafo y del teléfono, empezaron a levantarse antenas transmisoras y receptoras de radiotelefonía. Año más, año menos como en Europa, porque el trasvasamiento de las innovaciones técnicas fue casi instantáneo en Latinoamérica" (Íd., p. 281).

político y subversivo: la territorialización discursiva de los segmentos que se desplegaron en el panorama urbano, su *concentración* en el texto o, como señala Ramos, la creación de "simulacros de comunidad" orgánica donde no los había significó el poder de la letra frente a esas transformaciones y el reclamo de diferencia de los escritores ante la masificación (2009, p. 313).

La voluntad de especificidad o autonomía de la literatura en relación a los otros saberes –ciencias sociales y jurídicas, por ejemplo–, a la estructura del Estado y a cierta concepción burguesa del arte[9] fue un hecho central en la producción escrita de finales del siglo XIX, en el que también se inscribe la crónica. Ramos explica que aunque estos textos representaron "(…) la zona menos especializada del campo literario finisecular" (Íd., p. 311) –zona en donde escribir sirve para el sustento– permitieron la exploración de los discursos que presionaron los límites de la literatura (su lugar y utilidad en este contexto), en especial, los que estaban ligados a las nuevas experiencias de la urbe (p. 314). Precisamente, en esto radica el contraste entre los autores de costumbre y cronistas: si los primeros reinventaron la escena pública en sintonía con un *deber-ser-nacional-moderno* que avalaba un sentido de futuro, los segundos ahondaron en su escrutinio, en el examen de los "efectos" que este deseo materializó en las más importantes capitales de la región.

Ciudadanías del progreso: el caso de la capital mexicana

Tanto Guillermo Prieto como Francisco Zarco piensan a la Ciudad de México como una especie de organismo vivo siempre mudable y en marcha, atributos que la hacen hablar por sí misma, sus habitantes y hasta el país. Para estos escritores periodistas, el entorno urbano configura un lugar en el que sus códigos y prácticas muestran la coherencia de la sociedad y su curso; es un lugar de significaciones.

[9] En opinión de Graciela Montaldo (1995), "Lo que por entonces se estigmatiza como el 'arte burgués' es un conjunto de textos y discursos que cada día tiende más a la masificación a partir de los modelos de la historia del arte, del uso de ciertas formas del canon de la tradición cultural" (p. 14). Así, "(…) la cultura del período fluctúa entre la fundación del sistema moderno de relaciones intelectuales y una actitud explícitamente frívola y mundana condensada en el culto a la moda y el espectáculo" (p. 13).

En uno de sus artículos, Prieto señala: "Domina un deseo público, sorprende una novedad, aflige un mal, las calles lo delatarán al momento, los rótulos de las tiendas, las pinturas de las pulquerías" (2013, p. 18). Y lo que *delata* la ciudad, lo que ella comunica conforma el horizonte reescrito por el observador en sus cuadros, es lo que acapara su vista y se vuelve materia de interpretación y análisis.

Para indagar sobre lo anterior y sobre algunas implicaciones de la representación urbana en estos autores, hemos decidido seleccionar cuatro textos: "Ojeada al centro de México" y "Cartas sobre México II (Alameda y Bucarelli)" de Guillermo Prieto, publicados en 1842 y 1843 en los periódicos *El Siglo XIX* y *El Museo Mexicano*, respectivamente; y para Zarco, "México de noche" y "El crepúsculo en la ciudad", aparecidos en *La Ilustración Mexicana* entre 1850-1852. En todos ellos, lo central es la imagen de la capital, sus costumbres y unas formas de uso que nos permiten compararlos y poner en diálogo sus propósitos.

Un rasgo del ambiente urbano que exhiben estos artículos es la presencia de un clima de agitación y compulsión, producto de las actividades comerciales que allí se concentran. Lo que prevalece más en estos retratos de la ciudad es la aglomeración de negocios y gente que circula entre ellos, como si se tratara de una acumulación que desborda las calles. Aquí, la base del bullicio y la movilidad, del tránsito urbano, está en los locales para el consumo y la venta. Es por eso que ambos escritores se extienden en la enumeración de estos sitios, junto a la de los sujetos que los visitan o desempeñan labores concretas. El personaje-observador en "México de noche" de Zarco describe:

> La oscuridad es densa, y mucho más lo fuera si no la disiparan los quinqués de las *boticas*, de los *estanquillos*, de las *sederías* y de otras *tiendas que permanecen abiertas hasta la diez de la noche*. En cada tienda de ésas hay tertulias en que están reunidos algunos parroquianos; unos porque no tienen otra cosa que hacer; otros porque galantean a la muchacha que está detrás del mostrador. Los coches del sitio encienden también sus candilejas y *se miran cruzar en todas direcciones*; *detenerse en las puertas de las fondas, en los cafés*, etcétera, porque son la mejor guía de forasteros (1994, p. 546, el énfasis es nuestro).

Lo mismo ocurre en la "ojeada" que Prieto nos ofrece del casco central mexicano: "(…) todos pululan allí: la puerta los sostiene, los traga y los vomita" (2013, p. 20). Porque además en esta variedad de espacios que dan la impresión de un desarrollo productivo, estos autores condensan a unos grupos sociales que se caracterizan por su heterogeneidad. En los cuadros que analizamos, el dinamismo urbano se potencia, se hace mucho más intenso, gracias a las menciones de los distintos sectores que ocupan la ciudad. Cada escena se convierte en foco de un pluralismo que no busca ser resuelto, sino que se prolonga porque todos realizan algo diferente, con una apariencia y modos también desiguales. Los "artesanos", "empleados de oficina", "vendedores", "ancianos", "calaveras", "dependientes", "funcionarios" y "padres de familia", entre otros actores, coexisten e intervienen *simultáneamente* en este medio, y es ese efecto de multiplicidad y proliferación lo que crea la sensación de fragmentarismo, e incluso de cierto caos.

Para ambos articulistas, la Ciudad de México muestra un exterior desordenado y confuso que la hace ver como una metrópoli en pleno auge. En especial, en los textos de Francisco Zarco, sus narradores –que recorren y miran a la ciudad[10]– advierten los ruidos, "los gritos de la tarde", la precipitación de los transeúntes, sus desplazamientos continuos y la marcha de gente que inunda los alrededores. Expresa uno de ellos: "Pronto es casi imposible andar" (1994, p. 221), y esta queja descubre un entramado complejo, tumultuoso, que se acerca más a la idea que tenemos de una ciudad moderna. Lo que proponemos es que en estos escritores lo urbano también se presenta como algo que no puede organizarse sistemáticamente de un solo vistazo o sin dificultades –los que caminan lo hacen tropezándose– porque su imagen excede al núcleo comunitario de contacto directo y tiende a la masificación. De igual modo, la voz narrativa "reconoce" en el cuadro de Prieto:

[10] Si bien es cierto que estos personajes se acercan a la figura del *flâneur* o del mirón que atraviesa la ciudad para curiosear sus cosas, también hay que decir que su perspectiva no responde exactamente al tipo "(…) de entretenimiento distintivo de las ciudades finiseculares, sometidas a una intensa mercantilización que además de erigir el trabajo productivo y la eficiencia en valores supremos, instituyó el espectáculo del consumo como nuevo modo de diversión" (Ramos, 2009, p. 233-243). Como lo identificamos más adelante, la flanería en Zarco no es un deambular sin una intención precisa o el puro gasto.

"Vamos: imposible parece describir este centro de México" (2013, p. 18), como si su lenguaje fuera insuficiente, precario para registrar las variaciones que los ojos ven. Sin duda, esta doble imposibilidad –de *andar* y *describir*– remite a una fluctuación que se resiste a ser contenida y que se separa del marco urbano que describiéramos con Romero en la primera parte de este trabajo.

Esta apariencia convulsionada y, hasta cierto punto, desarticulada de la capital en ambos autores nos hace pensar en la "representación del desastre" que emplearon los cronistas de finales del s. XIX para problematizar los impactos de la modernización, de acuerdo a Julio Ramos (2009, p. 221). Entre ellos y los escritores mexicanos bien pudiera trazarse este puente, pues en los dos casos tiene lugar esa percepción vertiginosa y dispersa de la ciudad, que es otro síntoma del devenir del progreso. Pero además, coinciden en la "puesta en orden" de lo cotidiano, no solo porque el relato de lo visto-oído permite esa ilusión, sino también porque en estos textos operan algunos procedimientos para suavizar y hacer controlable la materia narrada, como sucede al decorar un sitio. Tanto en las crónicas finiseculares como en Prieto y Zarco hay una insistencia por armonizar o "maquillar" el rostro urbano, incluyendo a sus amenazas: en los primeros, según Ramos, como contraparte de las "zonas antiestéticas" que exhibía la modernidad, es su reverso crítico (Íd., p. 314)[11]; en los segundos, como una manera de recrear, digamos, un estado saludable en el contexto de la construcción nacional

En este sentido, la presencia de *familias enteras* en los cuadros costumbristas contribuye a atenuar la diseminación y compulsión urbanas. Que sus miembros puedan atravesar y usar juntos estos espacios, sobre todo los de ocio, deja ver que la ciudad refuerza su parentesco, su unión –también símbolo del "concierto" social–, más allá de los cambios y la apertura de los sectores económicos que apuntamos

[11] Este cuestionamiento de finales del s. XIX plantea diferentes posiciones, de acuerdo a Ramos. Junto a la retórica del caos y la decoración urbana, cronistas como Martí impusieron la "(...) la tradición, la experiencia arcaica, la 'sensación de infancia' sobre lo moderno, ligado ahí a la tecnología y a la ciudad" (Íd., p. 231). Otros autores, como Gómez Carrillo y Darío, se sirvieron del lujo o la "estética del derroche" –de la "fetichización" de los bienes culturales y del mercado– en la que "(...) podría leerse la subversión del utilitarismo de los otros discursos" (p. 219). En todos los casos, lo que predomina es la postura crítica y de reacomodo del escritor frente a la realidad.

antes. Durante la noche, por ejemplo, el narrador de Zarco fija su atención en las madres que caminan con sus niñas, tomadas de la mano, o en los esposos y sus hijos que se retiran contentos a la salida del teatro, luego de la ópera[12] (1994, p. 549). Aquí no hay desintegración como consecuencia de la expansión modernizante, sino que su flujo se compensa a través de la familia y su valor tradicional. Estas referencias permiten además introducir unas escenas pintorescas que, a la par, son agradables a los ojos y humanizan la convivencia urbana. En "Cartas sobre México II" de Prieto, la voz narrativa recoge este tipo de impresiones en el corredor de la Alameda:

> El niño que apenas se sostiene en sus piececitos vacilantes; la jovencita que, ya al pasar cerca de los espectadores de mayor edad, limpia su traje y arregla su pañoleta que jugaba con el viento; el mocozuelo que haciendo cabriolas cree volar en los lomos del ardiente bridón, y el rapaz que juega como su papá, a gente fina y a señor decente, y se pasea como apartado del bullicio, pero impaciente porque no fijan la atención en él.
>
> Estos cuadros, todos placer, todos recuerdos, los observan ya el padre embebecido y lleno de ternura; ya el anciano solitario que revive los recuerdos de su edad primera; ya la turba de ávidos dulceros y de vendedores de muñecos (2013, p. 58).

Aunque este personaje señala que su tránsito por la avenida es una manera de despojarse de su *provincialismo* para inscribirse en el mundo representado por la ciudad –su deseo de novedad desplaza al divagar turístico–, sus descripciones tienen un contenido edificante que consolida la unidad social-familiar y sugiere la vuelta a "un tiempo pasado", a unos hábitos anteriores que equilibran la actividad de la "turba de ávidos" comerciantes en ese sitio. Así pues, "La Alameda es un recuerdo de flores y de perfumes; es una página en que ha dejado escrita todo mexicano la historia de su infancia" (Íd., p. 58), y la nostalgia que subyace en esta

[12] En "El crepúsculo en la ciudad", también dice la voz narrativa: "¡Y a pesar de mi carácter siempre igual, no puedo menos de suspirar al ver a esos niños de blondas cabelleras, de frescas mejillas y de ojos vivos que vuelven a sus casas a recibir en la frente el beso de la madre que los espera impacientemente para llenarlos de caricias!" (1994, p. 218).

perspectiva le abre un lugar a la capital en la tradición, la ubica en una época previa, que le permite tener una función formativa entre los ciudadanos por ese motivo. Porque del mismo modo en que la naturaleza y el urbanismo se integran en el paseo sin contradicciones, estas imágenes de Prieto crean una simbiosis entre las virtudes asociadas a la niñez y a la belleza del paisaje con las aspiraciones de renovación cosmopolita; ambas son *totalidades*, puntos de confluencia que logran armonizarse *en* y *por* el ambiente urbano.

En relación a este pintorequismo constitutivo, tradicional y familiar, hay que preguntarse por la forma en que los escritores mostraron las zonas de peligro de la ciudad y sus sujetos. Nos referimos exactamente a la representación de los colectivos al margen del progreso y la instrucción cívica que caracterizó al s. XIX: los "léperos", las prostitutas, los desclasados y habitantes de los suburbios. La concentración de bienes materiales y simbólicos en núcleos muy específicos de las sociedades latinoamericanas en los años 40 y 50, como al principio expusimos con Romero, también significó la exclusión de ciertos grupos que complejizaron su taxonomía y que en esta medida se convirtieron en indicadores de su desarrollo. Visto de ese modo, las posiciones y figuraciones de estos elementos en la escena urbana también nos permite comprender la óptica de los autores con respecto al país.

En concreto, en los textos de Guillermo Prieto, la miseria urbana, sus sectores más bajos, se tratan descarnadamente, es la "población degradada y asquerosa" que interrumpe la vista de los observadores y sus *periplos productivos*, que ponen de manifiesto la dinámica social urbana y la retribución que ella da. Este es el "borrón de México", su parte negada o lo que lo desvía del progreso cultural y económico, son los rastros de una *pre-modernidad* insana que, por momentos, suspende su accionar útil. En la misma Alameda, el narrador detiene su relato casi *bucólico* para incorporar esos otros residuos que, como en el centro de la capital, atentan contra su estabilidad:

> No dejó de repugnarme altamente la vista de una puerta con su verja de fierro que guardaba la de un cuarto inmundo, en donde se exponen los cadáveres recogidos por la policía.
>
> Además de no ser tal paraje introducción de muy buen gusto para un sitio de recreo, la fetidez del lugar puede ser nocivo a la salud; por otra parte, y pon cuidado lo serio que te digo esto, la vista de cadáveres de ambos sexos, medio y más que medio desnudos, goteando a veces sangre corrompida, repito que es desagradable: en la verja pocas veces dejan de llorar los deudos de los difuntos; yo aparté la vista, y cuando quise dar vuelo a mis lúgubres reflexiones no pude, por el singular agrado con que me vi frente a Bucareli, no sin llevar mi pañuelo a la nariz, al terminar susodicha banqueta de la Acordada (2013, p. 59).

Del fragmento anterior pueden extraerse varias precisiones. En primer lugar, esta especie de morgue que afecta la sensibilidad y los sentidos del personaje-narrador, sacándolo de la pura contemplación del entorno, pareciera evidenciar esas áreas inertes, estancadas, que se oponen al avance urbano. Aquí, la muerte, las *otras* familias que lloran, la descomposición de los cuerpos, su amontonamiento indiferenciado y la fealdad anuncian el *fuera de sitio* de la razón y las "mejoras" espirituales-materiales que la ciudad potencia. Lo segundo, aunque Prieto no obstaculiza la visión –patética– de estos elementos "inservibles" a la organización cívica, sí alcanza a disminuir su peligrosidad porque los presenta contenidos, los pone en un espacio localizable y delimitado, del que no puede distinguirse ni diseminarse algún sujeto específico: en el paseo, los "cadáveres" están detrás de la "puerta con su verja de fierro"; en el casco urbano, la "crápula" reside en la plaza central. Si bien en estos reductos se asoma una clase de enfermedad que altera la salud mexicana, que interfiere el crecimiento del país, que el escritor restrinja su campo de acción de esta manera para seguir, sin mayor trámite, con los pasajes amenos –"(...) me vi frente a Bucarelli"– no solo minimiza el mal, sino que también autoriza su erradicación.

De allí que Prieto insista en recrear ámbitos de la ciudad en los que domina la variación y lo diverso, porque es lo que remueve a estos focos e higieniza el lugar. En los artículos, el autor apuesta a la extirpación de estas concentraciones

corrompidas, tanto en lo físico como en lo moral, desplegando esas imágenes de tránsito, movilidad e incluso de construcción de nuevas obras que *anticipan* el desarrollo urbano y nacional: "(...) los andamios que se ven por la universidad, parece que aseguran una verdadera regeneración en ese sitio" (Íd., p. 20).

Por eso, lo popular también es incorporado en la visión de Ciudad de México, es otro de los componentes que diversifica su exterior. En los cuadros, los vendedores de "jaranitas de tejamanil" y "pasteles", los "lecheros", "carboneros", "indios polleros" y otros extienden el repertorio de tipos sociales que se alternan en la urbe, haciéndola productiva por los oficios que desempeñan. Precisamente, este último rasgo permite diferenciar a estos sectores de los que suponen atraso, porque en Prieto lo tradicional-local no impide el progreso, no paraliza su secuencia positiva, sino que, al contrario, lo arraiga, lo *mexicaniza* y este es un modo de legitimar su puesto en el proyecto de la nación. De cierta forma, la inclusión de lo popular garantiza la *propiedad* de los ciudadanos sobre ese porvenir, que es además lo que reafirma el escritor al cuestionar la adopción arbitraria de modas extranjeras. Para Guillermo Prieto, la reforma y la literatura que la difunde no pueden distorsionarse con "(...) las máscaras, la ficción, el buen tono, [los] dientes postizos y pelucas", traídas de París (p. 19). Su perdurabilidad se define pues en términos nacionales e identidarios[13]

En el caso de Francisco Zarco, la masa empobrecida y no mercantilizada, que se repliega en los límites de la ciudad, tampoco contradice la atmósfera modernizante, de flujo cultural y económico que escenifican sus textos. Como apuntamos antes, en ellos, el entorno urbano se muestra como el centro de la vida burguesa, con una sociedad organizada en función del comercio y la dinámica que este impone. Pero

[13] Para el escritor, esta es una de las tareas principales del costumbrismo: profundizar en el ámbito tradicional para desde allí promover cualquier regeneración. En otro de sus artículos, "Literatura nacional (cuadros de costumbre)", publicado en la *Revista Científica y Literaria de México* en 1845, él explica: "(...) esos retratos vivos de la vida común, que pueden calificarse de una sola ojeada, comparándolos con los originales, requieren de sus autores, observación prolija y profunda del país en que escriben, tacto delicado para presentar la verdad en su aspecto más risueño y seductor, y un juicio imparcial, enérgico y perspicaz, que los habilite para ejercer con independencia y tino la ardua magistratura del censor" (2013, p. 9-10). Se trata de una voluntad que indaga, alecciona y que, en esa medida, define el acontecer nacional.

la ausencia de tensiones entre ese colectivo y el *mundo representado* por el autor se debe, en principio, a que su visibilidad, su aparición en los relatos de los observadores es muy escasa. En contraste con Prieto, en estos artículos, pocas veces se mencionan personajes ligados a la esfera tradicional o a ocupaciones menos técnicas y especializadas, como si la mirada de los narradores no alcanzara –o no quisiera– captarlos, porque solo se interesa en la cotidianidad de la capa media. Cuando son vistos, a la distancia y sin especificaciones, lo que se destaca es un tipo de reforma que los incorpora a la lógica burguesa y a su urbanismo modernizado. La siguiente cita de "México de noche" muestra lo que proponemos:

> (...) ni velorios en que se baile delante del muerto, ni espantos, ni apariciones en las casas de vecindad, ni padres que dicen misa a medianoche, ni ahorcados que vagan por la ciudad. Ya aun la tradición se pierde en el vulgo mismo de la *llorona*, del *coche de lumbre* y otras mil curiosidades que se prestan al romance y a la leyenda. ¿Ha mejorado la policía? No; pero ha mejorado el pueblo y ha disminuido la ignorancia. Las clases trabajadoras se acuestan temprano y duermen en paz. La quietud nocturna de nuestra capital, no me parece, como a algunos, síntoma de atraso (1994, p. 549).

Pareciera entonces que la inclusión de este sector al cuadro de la capital pasa por *anular* cualquier índice pre-industrializado, de prácticas y saberes populares, porque interfiere con el modelo de sociabilidad que el autor busca representar. La superación de estas costumbres es lo que permite concentrar uniformemente a esos grupos en una "clase trabajadora" que sí coincide con la ciudadanía que habilita Zarco en sus textos. Este es el *disciplinamiento* que los recoge en los suburbios, que les impone una mecánica –dormir "temprano" y "en paz"–, y que, como resultado, los hace partícipes del desarrollo urbano. Su estandarización suaviza la expresión del margen, el peligro que pudiera suponer, y crea un efecto de armonía social, de correspondencia *orgánica* entre sus partes, más allá de la compulsión y agitación que se exhiben en las calles: "El pueblo cena, la clase media y la alta hacen visitas, van al teatro, o se aburren en un sofá" (Íd., p. 222).

Como lo explica Cecilia Rodríguez Lenmann (2008), en Zarco prevalece "(...) un deseo [por] presentar el espacio urbano como un conjunto armonioso donde las contradicciones, injusticias y paradojas, son pasadas por alto, edulcoradas y

domesticadas" (p. 11). Porque este escritor no solo tiende a obviar, a escamotar a los sujetos y áreas que quiebran la estabilidad de actividades productivas y refinadoras del gusto y la sensibilidad (el teatro, el paseo) que ilustran un modo de ser urbano, sino que también se propone su reacomodo, su inserción de manera normativa que es lo distintivo de esta ciudad (civilizada, modernizada) del presente: "Y en cuanto a crímenes son exagerados tantos lamentos. Ya no hay ladrones astutos como Garatusa, ni ensebados y endiablados como en tiempo de Revillagigedo" (1994, p. 549). Así, los léperos y prostitutas, por ejemplo, que pueden verse como la síntesis de la marginación, la pobreza y la negatividad, tienen una presencia regulada en los textos, *inofensiva* y *sana*, que sirve más para diversificar lo heterogéneo de la urbe y reafirmar su mejora *progresiva*:

> (…) siguen a los transeúntes los muchachos que tienen hambre y los viejos que hace treinta o cuarenta años se lamentaban de estar en tierra ajena... *Hace poco* las calles principales a esa hora estaban llenas de mujeres desgraciadas que también se habían adornado cuanto podían para ostentar sus encantos al pasar por los claros iluminados por las tiendas... *ahora*, *el desorden en las costumbres se ha ordenado*. Por algo se había de empezar (Íd., p. 547, el énfasis es nuestro).

Este otro orden que conforman los grupos empobrecidos y excluidos de la capital y en el que se evidencia la aspiración disciplinante de Zarco, como señalábamos con Rodríguez, su intención deliberada por dejarlos ver minoritarios, autocontenidos y pacíficos, patentiza una decoración, un embellecimiento de la escena urbana más radical que en Prieto y que ahonda la brecha entre su *ciudad escrituraria* y la que registra la historia. No sólo se trata de que su visión sobre el panorama urbano implique ciertos contrastes al compararla con el desarrollo parcial y deficitario de las ciudades de mitad de siglo, de acuerdo a Romero, pues en ambos autores observamos un exterior de Ciudad de México "movilizado" *para* y *por* el progreso, que se plantea más como una *realidad* que como *ambición*. Lo que nos resulta llamativo es que Zarco borre los elementos altisonantes en su cuadro, que recree

un tipo de unidad social sin conflictos y en sintonía con el avance mercantil en el contexto posterior a la invasión de los Estados Unidos a México en 1846:

> (...) la pérdida de la mitad del territorio nacional, tenía consternados a todas las clases sociales; y más empobrecido aún el erario municipal, tuvo que abandonar importantísimos servicios. Así, al mediar el siglo XIX, en 1850, el aspecto de la ciudad era desastroso (Galindo y Villa en Rodríguez, 2008, p. 12).

Pero a esta coyuntura problemática, a la decadencia social y económica de la postguerra, el escritor opta por su invisibilidad, por esquivarla con un pluralismo que si bien reside en el modo en que cada uno *ocupa* y *utiliza* la ciudad, no lo es menos que también subyace en la complejidad de la condición humana, que advierten los narradores al concluir sus relatos. La acción y la multiplicidad de los actores sociales, acoplados en esa especie de equilibrio o pacto armonioso, son referentes que cancelan el deterioro histórico mexicano y que derivan en la reflexión sobre la urbe como espacio que agolpa simultáneamente las contradicciones del hombre, como lugar que condensa su *naturaleza variable*: "En ese conjunto está todo lo que admiramos y lo que despreciamos, lo que esperamos y lo que tememos, la pureza y el crimen, el genio y la estupidez, la opulencia y la miseria" (1994, p. 222). Porque en los textos la diversidad de los sujetos representados se *intensifica* y se *compensa* a la vez, es el gesto doble de Zarco al apelar a lo humano, con las "(...) escenas más raras, y los contrastes más extraordinarios de la vida íntima, [que] se verifican a un tiempo, sin que las separe más que una pared" (Íd., p. 550):

> La ciudad duerme y está quieta y tranquila. Pero no duermen todos los habitantes: que unos se retuercen en el lecho del dolor; otros lanzan su último suspiro; otros no pueden dormir porque los desvela su ambición; la mujer está en insomnio luchando con pensamientos de amor; para muchos es la primera noche de bodas; hay hombres que permanecen hasta el amanecer en el tapete del juego; hay maridos que entran tarde a su casa sin que nadie los sienta; hay esposas que comenten infidelidades; hay poetas y literatos que escriben o estudian en medio del silencio; hay reuniones misteriosas que tratan de conspiraciones; hay canciones en los cuerpos de guardia; sacerdotes que salen a confesar a un moribundo; infelices que duermen en la calle porque no tienen casa;

> (...) La calma nocturna es, pues una tregua a la lucha que tienen entablada *todas las pasiones y todos los deseos* (p. 550, el énfasis es nuestro).

La uniformidad entonces no solo es producto de la voluntad ordenadora que aminora las zonas de peligro y pone en marcha a la ciudad, sino que surge con estos tópicos de carácter universal (las penas, las pulsiones humanas y la muerte), que crean otra nivelación. Aunque esta perspectiva que no puede mirar al mundo en un único sentido parezca más cercana a la escisión del hombre que promueve la imaginería moderna, la prolongación infinita de estas situaciones lo que hace es desplazar las diferencias entre los sectores que ocupan la ciudad.

La comunidad urbana

Benedict Anderson, en su texto *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (1993), destaca la incursión del libro y del periódico como las "formas imaginativas" que, a partir del siglo XVIII en Europa y después en Latinoamérica, contribuyeron a generar y difundir redes de "parentesco" o asociación entre los integrantes de una territorialidad determinada, base del proceso de creación de los nacionalismos en la era moderna (p. 46). Ni la "calidad de nación", como la llama el crítico, ni las filiaciones que permiten que una comunidad se reconozca como tal existen fuera del discurso y el lenguaje que las enuncia, porque son construcciones mediadas por los signos, es decir, son en cuanto se materializan a través de las palabras, y también de algunas prácticas y ritos. Por eso, lo que se imagina común y define, en consecuencia, una identidad es más un artificio, un tipo de convención que un *absoluto*: estos vínculos filiatorios no son directos y tampoco reales, se originan por múltiples operaciones de la lengua, a pesar de que los *asumimos* con cierta naturalidad y de que logran una "legitimidad emocional profunda" en el tiempo (Íd., p. 21).

Estas ideas sobre la conformación discursiva de la comunidad y la importancia que tiene la escritura en este sentido nos hacen pensar en la unidad del escenario urbano que plantean Guillermo Prieto y Francisco Zarco en sus textos. Sus representaciones de la ciudad capital y de los sitios y la gente que la habita ponen

de relieve una totalidad intencionada, un modo específico de percibir y crear el "efecto de conjunto", posible por la acción de la letra, pero además por las mismas características de los discursos y las obras durante la organización y consolidación de los estados nacionales. Estos autores proponen una "sucesión de plurales", como dice Anderson con respecto al *Periquillo Sarniento* de Fernández de Lizardi (54), de personajes y espacios que constituyen una cohesión mediante la que se reordena y sanciona lo público: esa es su vocación modeladora frente a la realidad.

De esta forma, para Zarco parece necesario obviar o atenuar los factores que implican un riesgo en nombre del acuerdo social que sostiene el progreso, mientras que, para Prieto, hay que mostrarlos porque su denuncia unifica lo productivo del país. Así, aunque sus imágenes de auge y precipitación del ambiente urbano, junto a los procedimientos de condensación y decoración que emplean en diferentes escalas, nos *permitan conectarlos* con la respuesta de los cronistas finiseculares ante la modernización, su "tránsito por la ciudad" es, sobre todo, cívico y ético; es la muestra del entramado ideológico que orientó a escritores y naciones en el período de la post-independencia en América Latina.

Referencias

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura económica.

Blest Gana, A. (2002). "Literatura chilena (algunas consideraciones sobre ella". En *Estética hispanoamericana del siglo XIX*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Bohórquez, D. (2007). *Del costumbrismo a la vanguardia. La narrativa venezolana entre dos siglos*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Dabove, J. (2009). "Ciudad Letrada". En R. Mckee y M. Szurmuk (Comp.). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI, pp. 55-60.

Fuentes, C. (1994). *El espejo enterrado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gutiérrez, G. (1987). "La literatura hispanoamericana del Fin de Siglo". En I. Madrigal (Comp.). *Historia de la Literatura Hispanoamericana, del Neoclasicismo al Modernismo*. Madrid: Cátedra.

Montaldo, G. (1995). *La sensibilidad amenazada*. Caracas: Fundación Celarg, Editorial Planeta Venezolana.

Prieto, G. (2013). *Por estas regiones que no quiero escribir. Algunos cuadros de costumbre*. México: Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Rama, A. (1984). *La ciudad letrada*. Montevideo: Fundación Internacional Ángel Rama.

Ramos, J. (2009). *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.

Ranciére, J. (2011). *Política de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Rodríguez, C. (2009). "El *spleen* como discurso disciplinante. Las crónicas de la ciudad de Francisco Zarco y la resemantización del desencanto moderno". En *Iberoamericana*, N. 29, VIII, pp. 8-18

Romero, J. (1986). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Sarmiento, D. (1985). *Facundo o civilización y barbarie*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Sommer, D. (2004). *Ficciones fundacionales: las novelas nacionales de América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.

Soto, P. (2009). "La ciudad latinoamericana: un topos para la civilización y la barbarie". En Cáceres, A; Landaeta, P. y Rojas, B. "La ciudad letrada: la escritura como política". *Hybris. Revista de Filosofía*, vol. 6, N. 1, mayo de 2015, pp. 27-41.

Zarco, F. (1994). *Crónicas de teatro y de la ciudad. La moda*. Tomo XIX. México: Centro de investigación científica Jorge L. Tamayo.

Letras, Vol. 59 (95), 2019, pp. 67-98 - ISSN: 0459-1283

CLÁSICOS DE LA LITERATURA EN INGLÉS
PROPUESTA DE REFORMULACIÓN DEL CURSO SEMINARIO DE CLÁSICOS DEL PROGRAMA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN INGLÉS DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Adriana González
adrig78@gmail.com
Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL)

Profesora de Inglés de la UPEL-IPC. Magíster en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés. Doctorando del Programa Pedagogía del Discurso. Profesora adscrita a la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés del Departamento de Idiomas Modernos en la UPEL-IPC. Coordinadora del Programa de Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés de la UPEL-IPC.

RESUMEN

En el marco del actual proceso de transformación curricular de los programas de postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), el objetivo del presente trabajo es presentar una propuesta de reformulación del programa del curso Seminario de Clásicos del Programa Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Esta propuesta se nutre de los postulados de los Estudios del Discurso, a partir del análisis de los siguientes aspectos: (i) autores y obras concretos; (ii) contextos históricos de producción y recepción; (iii) lectores presupuestos, ideales y concretos y (iv) aspectos, estilísticos, pragmáticos, estéticos y retóricos de los textos. Pretendemos con esta propuesta darle al curso un giro que permita a los participantes del mismo establecer conexiones dialógicas entre el pasado y presente en la delimitación de lo que se considera como obras clásicas de la literatura en inglés. De igual forma, se espera generar espacios para la discusión e interpretación del término 'clásicos' a la luz de la revisión de factores culturales y sociales que llevaron a (re)definir ciertas obras como representativas del habla inglesa, y de este modo, sentar las bases para que los administradores del curso realicen una selección informada de las obras a estudiarse.

Palabras clave: Transformación curricular, Enseñanza de la Literatura en Inglés, Estudios del Discurso

Recepción: 25/09/2017 **Evaluación:** 26/09/2019 **Recepción de la versión definitiva:** 22/10/2019

CLASSICS OF LITERATURE IN ENGLISH: A PROPOSAL TO REFORMULATE THE SEMINAR ON CLASSICS COURSE OF THE TEACHING OF LITERATURE IN ENGLISH MASTER PROGRAM FROM THE INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

ABSTRACT

On account of the curriculum reform of graduate programs which is currently taking place at Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), the main purpose of this paper is to propose the reformulation of the Seminar on Classics course of the Master in the Teaching of Literature in English of Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). This proposal is based on the principies of Discourse Studies with an emphasis on the following aspects: (i) authors and literary works; (ii) historical contexts of production and reception; (iii) the intended, the ideal and the actual reader and (iv) stylistic, pragmatic, aesthetic and rhetorical aspects of the text. Our intent is to give the course a turn which would allow participants to establish dialogic connections between the past and the present in the delimitation of what are considered classic works of literature in English. By the same token, we hope to stimulate the discussion and reinterpretation of the term 'classics' in light of the review of cultural and social factors that have led to institute certain works as classical or canonical within the boundaries of the English speaking world. All this with the aim of setting the foundations which would let the teachers of the course make an informed and reflexive selection of the texts to be studied in the course.

Key words: curriculum reform, teaching of literature in English, Discourse Studies

LES CLASSIQUES DE LA LITTERATURE EN ANGLAIS PROPOSITION DE REFORMULATION DU COURS DE SÉMINAIRE DES CLASSIQUES DU MASTER EN ÉDUCATION, MENTION ENSEIGNEMENTDE LA LITTÉRATURE EN ANGLAIS DE L'INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

RÉSUMÉ

Dans le cadre du processus actuel de transformation curriculaire des programmes de troisiéme cycle de l'Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), l'objectif de ce travail est de présenter une proposition de reformulation du programme du Séminaire de Lettres Classiques du Master en Education, mention Enseignement de la Littérature en Anglais de l'Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Cette proposition est nourrie par les postulats des études du discours, basés sur l'analyse des aspects suivants : (i) les auteurs et les œuvres concretes ; (ii) les contextes historiques de production et de réception ; (iii) les lecteurs présupposés, idéaux et concrets ; et (iv) les aspects stylistiques, pragmatiques, esthétiques et rhétoriques des textes. Avec cette proposition, nous espérons donner au cours une tournure qui permettra aux participants d'établir des liens dialogiques entre le passé et le présent dans la délimitation de ce qui est considéré comme des œuvres classiques de la littérature de la langue anglaise. De même, nous espérons créer des espaces de discussion et d'interprétation du terme "classiques" à la lumiére de la révision des facteurs cultureis et sociaux qui a conduit à la (re)définition de certaines œuvres comme représentatives de la langue anglaise, et de cette façon, jeter les bases pour que les administrateurs des cours puissent faire une sélection éclairée des œuvres à étudier.

Mots clés : Transformation curriculaire, Enseignement de la Littérature en Anglais, Études du discours

CLASSICI DELLA LETTERATURA IN INGLESE PROPOSTA DI REFORMULAZIONE DEL CORSO SEMINARIO DEI CLASSICI DEL PROGRAMMA DI LAURA MAGISTRALEIN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE, INDIRIZZO INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA ININGLESE, DEL "INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS"

RIASSUNTO

Nell'ambito dell'attuale percorso di trasformazione curriculare dei Programmi di Post-laurea della "Universidad Pedagógica Experimental Libertador" (UPEL).L'obiettivo di questo lavoro é presentare una proposta di riformulazione del Programma del Corso: Seminario dei Classici del Corso di Laurea Magistrale in Educazione, indirizzo insegnamento della Letteratura inlingua Inglese, del "Instituto Pedagógico de Caracas". Questa proposta si nutre dai postulati degli studi sul discorso, partendo dell'analisis dei seguenti aspetti: (i) autori ed opere specifiche; (ii) contesti storici di produzzione e ricezione; (iii) lettori, presuposti ideali e concreti e (iv) aspetti stilistici, pragmatici, estetici e retorici dei testi. Con questa proposta auspichiamo una svolta al corso, che consenta ai suoi partecipanti di stabilire connessioni dialogiche tra passato e presente nella delimitazione di quelle che sono ritenute opere classiche della letteratura in lingua inglese. Allo stesso, modo si prevede di generare spazi per la discussione e l'interpretazione del termine "classici" alla luce della revisione dei fattori culturali e sociali che hanno portato a (ri) definiré alcune opere come rappresentative della lingua inglese, e in questo modo, le basi per consentire, agli amministratori del corso, di efettuare una selezione informata delle opere da studiare.

Parole chiavi: Trasformazione del curriculum. Insegnamento della letteratura in lingua inglese. Studi sul discorso.

CLÁSSICOS DA LITERATURA EM INGLÊS PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO SEMINÁRIO CLÁSSICO DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, MENÇÃO EM ENSINODA LITERATURA EM INGLÊS DO INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

RESUMO

No ámbito do processo atual de transformação curricular dos programas de pós-graduação da *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* (UPEL) (Universidade Pedagógica Experimental Libertador), o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de reformulação do programa do Seminário Clássico do Mestrado em Educação, Menção em Ensino da Literatura em Inglés do Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Esta proposta se sustenta nos postulados dos Estudos do Discurso, com base na análise dos seguintes aspetos: (i) autores e trabalhos específicos; (ii) contextos históricos de produção e recepção; (iii) possíveis leitores, leitores ideais e leitores concretos e (iv) aspetos estilísticos, pragmáticos, estéticos e retóricos dos textos. Com esta proposta, pretendemos dar uma mudança ao seminárioapara que possa permitir aos participantes de estabelecer conexões dialógicas entre o passado e o presente, no ámbito do que é considerado obra clássica da literatura em inglés. Poroportuno, esperamos gerar espaços para a discussão e interpretação do termo 'clássicos' em função da revisão de fatores culturais e sociais que levaram a (re) definir certas obras como representativas da língua inglesa e, assim, estabelecer a base para os administradores do seminário fazerem uma seleção informada dos trabalhos a serem estudados.

Palavras chave: transformação curricular. Ensino da Literatura em Inglés, Estudos dodiscurso.

INTRODUCCIÓN

El término "*clásicos*", como es característico en la historia de la teoría literaria en general, ha estado cargado de ambigüedades, y contradicciones; ha sido objeto de revisiones y reformulaciones, y por supuesto, ha sido tema de no pocos debates. Según Engler (1990), desde la época de autores y críticos de la talla de Calvino, Sainte-Beuve, T.S. Eliot –y aquí agregamos—Borges, la noción que tenemos sobre este término ha sido re-conceptualizada, redimensionada y redelimitada desde tantas visiones y posturas como enfoques en el estudio de la literatura han sido desarrollados. Por lo cual hoy en día este concepto se diluye en un gran número de significados que parecieran aplicar no sólo a una gran variedad de autores y obras, sino también a una diversidad bastante amplia de contextos e idiomas.

Dos nociones, entre varias, parecieran coexistir y hasta solaparse en la actualidad en cuanto a la caracterización de este término, por un lado, el valor universal del texto y por el otro, la representatividad en una obra de lo local. Se acepta que existen trabajos literarios que al plantear o representar las grandes preguntas, preocupaciones, cuestionamientos e incluso sentimientos de –aparentemente– *toda la humanidad*, han traspasado cualquier barrera espacio-temporal, cultural y lingüística para convertirse en lo que denominamos clásicos universales y/o mundiales. Del mismo modo, se reconoce que cada cultura posee su propio acervo de obras y autores considerados como seminales en el sentido de que sentaron las bases de lo que se convirtió en representativo, modélico o canónico de la literatura producida en tales contextos en sus respectivos idiomas. Esto incluye, por supuesto, a la literatura que se produce en el mundo de habla inglesa, la cual es el centro de interés en este trabajo. Específicamente abordaremos esta segunda noción en el contexto del curso electivo *Seminario de Clásicos* de la Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), cuyo propósito general es, al igual que el de todos los cursos electivos de este programa, dirigir al estudiante a una ampliación y profundización en sus conocimientos sobre la literatura en inglés.

Se observa que el enfoque desde el que se desarrollan los objetivos y contenidos de este curso en la actualidad, atiende sobre todo a una visión universal de las obras a estudiarse más que a la representatividad del contexto en el que fueron producidas, y al parecer se les considera modélicas de la literatura en inglés porque fueron concebidas en esta lengua. A pesar de que suscribimos la importancia de estudiar las obras consideradas como clásicos universales de la literatura producida en inglés, nos parece todavía más relevante, dada las características específicas del programa de maestría, profundizar también en el estudio de aquellas obras que son consideradas como clásicos de las culturas de habla inglesa aun cuando lo sean de manera local.

Por otro lado, en el programa analítico del curso se establece de manera explícita cuáles autores y obras deberán revisarse durante el desarrollo del seminario. Es indudable que en dichos textos encontramos incluidos baluartes de la literatura clásica en inglés y de la literatura universal en general. No obstante, consideramos que más allá de establecer de manera restrictiva una lista de obras a emplearse, pudiera realizarse una nueva distribución temática que permita de manera más amplia la incorporación de otras obras, autores, e incluso contextos históricos que tal y como está planteado el programa del curso parecieran no tener cabida y que también deberían tenerse en cuenta en el estudio de lo que se considera como la literatura clásica en inglés.

No aspiramos en esta investigación establecer la totalidad de las obras que deben ser clasificadas como clásicas en la cultura del mundo de habla inglesa a incorporarse en este seminario. Tal objetivo requeriría una indagación de mayor envergadura que, además de trascender el propósito de este trabajo, sería poco viable dada las condiciones de tiempo para el desarrollo del curso y además le daría al mismo una orientación determinista y limitada que estamos convencidos no debe tener. Sin embargo, consideramos que el programa en lugar de establecer una selección de obras específicas a examinar, pudiera generar desde las competencias y contenidos a desarrollarse, espacios para la discusión del término 'clásicos' a la luz de la revisión de aspectos culturales, sociales y discursivos que llevaron a

establecer ciertas obras como representativas del mundo de habla inglesa y de este modo, sentar las bases para que los administradores del curso realicen una selección informada y ampliada de las obras a estudiarse.

Asimismo, juzgamos importante que desde este seminario se enfatice más en la noción de historicidad, que implica el estudio y discusión de los factores que propiciaron que ciertas obras y autores adquiriesen el estatus de clásicos. Específicamente nos referimos a los contextos sociales de producción, la autoridad representada en el escritor como voz legítima que representa una época, estilos de vida, e ideologías, y el impacto que dichas obras tienen en lectores de diferentes contextos de recepción, entre otros. Sin dejar de lado, por supuesto, los elementos retóricos y estéticos que deben siempre tenerse en cuenta en el análisis literario, así como los aspectos estilísticos y pragmáticos que constituyen al texto literario como un hecho comunicativo (Chumaceiro, 2007) .

Es por ello que en este trabajo proponemos una reformulación del programa del curso Seminario de Clásicos, enriquecido desde los postulados de los Estudios del Discurso, en el que los siguientes aspectos sean considerados: (i) autores y obras concretos, (ii) contextos históricos de producción y recepción, (iii) lectores presupuestos, ideales y concretos, y (iv) aspectos, estilísticos, pragmáticos, estéticos y retóricos de los textos. Nuestra propuesta pretende darle al curso un giro que permita a los participantes del mismo establecer conexiones dialógicas y dialécticas entre el pasado y presente en la delimitación de lo que se considera como obras clásicas de la literatura en inglés (Gadamer, 2004; Jauss, 1967).

A partir de esta restructuración del programa de este seminario, se abre la posibilidad de incorporar otras obras que, tal y como está planteado el curso, pareciera que no tuviesen cabida. Por otro lado, consideramos que esta propuesta de reformulación, y/o actualización resulta por demás pertinente en el marco de la actual transformación curricular de los programas de postgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, nos hemos trazado los siguientes objetivos:

1) Proponer una reformulación del programa en la que el objeto de estudio, 'clásicos', sea abordado desde el análisis de los siguientes aspectos: i) autores y obras concretos; ii) contextos históricos de producción y recepción; iii) lectores presupuestos, ideales y concretos y iv) aspectos lingüísticos, pragmáticos, retóricos y estéticos.
2) Proponer una reformulación del programa ajustada a los lineamientos emanados del Documento Base para la Transformación Curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), que demandan la formación de profesionales e investigadores de la docencia y áreas afines con énfasis en el desarrollo de competencias académicas, personales y sociales (Documento Base, 2011).

Sustentamos nuestra base teórico-metodológica en la necesidad de abordar el hecho literario, específicamente, un 'clásico', como un evento de comunicación en el que inciden aspectos que van más allá de lo meramente lingüístico y que le dan a la literatura ese "carácter de signo social-cultural que posee... dentro de la comunidad en la cual...llega a erigirse en "representación" o expresión de esa misma comunidad." (Chumaceiro, op. cit.)

MARCO REFERENCIAL Y METODOLÓGICO

¿Qué es un clásico?

Como ya se estableciera, aun cuando se ha teorizado profundamente sobre el tema, proveer una definición única, concluyente y suficientemente amplia sobre lo que es un clásico, o de cuáles son los rasgos distintivos de las obras y autores que son clasificados con esta etiqueta es, si no imposible, bastante complejo y arriesgado dada la naturaleza polisémica de esta palabra que tal como lo apunta T.S. Eliot (1944), la hace aplicable a múltiples contextos. Según Gadamer (op.cit.), se requiere un grado bastante alto de sofisticación hermenéutica para interpretar y alcanzar una total comprensión sobre cómo un término tan normativo y a la vez tan

ambiguo como éste obtiene tal legitimidad e importancia en el mundo académico; especialmente porque delinea, aunque sea de manera temporal, lo que se considera como representativo de la llamada literatura universal o local producida en contextos específicos.

Desde la introducción del término en Francia en el siglo XVIII, con la consecuente incorporación de autores como Shakespeare, Dante o Goethe dentro de lo que canónicamente se considera como clásico (Acik, 2010), este concepto ha evolucionado de manera exponencial. Consideramos, sin embargo, innecesario describir y explicar de manera detallada en este trabajo todas las acepciones de esta palabra aplicadas al discurso literario. En lugar de ello, nos referiremos a ciertos rasgos y aspectos caracterizadores de lo que se acepta como literatura clásica en la actualidad y que son de relevancia para esta propuesta. Comenzaremos por las nociones de universalidad y localidad aplicadas a este concepto.

Los denominados clásicos universales representan en apariencia el contingente de obras consideradas como patrimonio intelectual de la humanidad, —sobre todo desde una perspectiva euro-centrista u occidental—, que parecieran plasmar en sus letras los grandes dilemas, preocupaciones, valores, entre otros, que son *naturales* e inherentes a la humanidad *toda*, o en palabras de T. S. Eliot (op.cit.) son los clásicos absolutos, esos que incuestionablemente se han convertido en legados del pensamiento humano y que, por la misma razón, han trascendido sus espacios históricos, lingüísticos y culturales. Algunos ejemplos de dichas obras lo constituyen el *Don Quijote* de Cervantes, *La Divina Comedia* de Dante, o *Hamlet* de Shakespeare, las cuales son referencias obligadas en los estudios especializados de literatura.

Compartimos la postura de Borges (1952) sobre el peligro de asumir sin cuestionamiento esta visión absolutista sobre la literatura clásica. Por una parte, y tal como lo expresa Marrón (2009), ninguna de las obras mencionadas con anterioridad obtuvo de manera automática el estatus de clásicas, y tampoco se puede afirmar de manera taxativa que inmanentemente serán valoradas de tal forma en todos los lugares y en todas las épocas. Por otro lado, esta noción de

universalidad de manera hegemónica define y le da forma a eso que se denominó anteriormente como 'los grandes dilemas del pensamiento humano' ignorando de plano otras cosmovisiones y/o representaciones de la realidad. Sin embargo, es innegable que existen obras que en definitiva trascienden sus propios contextos y llegan a ser aceptadas por muchas culturas como clásicas, y es desde esa perspectiva que en este trabajo asumimos el concepto de universalidad aplicado a la literatura clásica.

Por otro lado, están los clásicos que lo son de manera local, es decir, aquellas obras que son consideradas como distintivas y canónicas dentro de su propia cultura y que se erigieron como representativas de su mundo; estas son las obras y autores que T. S. Eliot (op.cit.) denomina bajo la etiqueta de 'clásicos relativos'. Este tipo de clásicos aun cuando pudieran no serlo en el sentido universal del término, lo son de manera inequívoca dentro de los límites de la cultura en la que fueron producidos, ya sea porque representan estilos de pensamiento de una época o porque sentaron un hito en la producción literaria de su tiempo y su espacio social. Borges (op.cit.) menciona, por ejemplo, el caso de Burns en Escocia; aquí podemos agregar autores como Rómulo Gallegos, o Arturo Uslar Pietri, si nos referimos a nuestro propio contexto, o Emily Dickinson, por mencionar un ejemplo de escritores que pudieran considerarse como clásicos estadounidenses en el mundo de habla inglesa. En esta propuesta de reformulación del programa del curso Seminario de Clásicos, nos enfocamos en la noción del clásico que lo es de manera relativa o local, aunque manteniendo en perspectiva que muchas obras de la literatura en inglés también trascendieron sus propios límites culturales y son consideradas a su vez como clásicos de la literatura universal. Justificamos esto en la naturaleza propia de la Maestría en Enseñanza de la Literatura en Inglés, cuyo propósito general es la profundización en el estudio de la literatura cuyo origen es el anglo-parlante, lo cual nos remite a contextos culturales y lingüísticos que aunque variados, también son muy concretos.

En cualquiera de los casos, ya sea de manera universal o local, en la legitimación de un clásico, existe una conexión dialógica entre el presente y el pasado y por lo

tanto, tiene más sentido, como lo plantea Porter (citado en Marrón, op.cit.), sustituir una búsqueda ontológica de una definición de este término, por un análisis que permita reconocer los procesos a través de los cuales ocurre tal certificación. Es por ello que otro concepto de gran relevancia para este trabajo es el de historicidad, concretamente abordada desde la perspectiva histórico-estilística de Gadamer (op.cit.) y desde el horizonte de expectativas del lector formulada por Jauss (op.cit.).

Según Gadamer (op.cit.) lo clásico es una categoría histórica que trasciende el concepto de una época o estilo que no designa una cualidad atribuible a determinados fenómenos históricos, sino un modo característico del mismo ser histórico, es decir, lo clásico se considera como tal porque se mantiene frente a la crítica histórica, porque su validez se conserva y transmite y porque va por delante de la reflexión histórica y se mantiene en medio de ésta. Para Jauss (op.cit.), por otro lado, la historia de la literatura es un proceso de producción y recepción estética que tiene lugar en la re-significación del texto literario por parte del lector-receptor. El contexto histórico en el que aparece un texto literario no es una lista de sucesos fácticos independientes que existen apartados de un observador. La vida histórica de un texto literario es inconcebible, por ende, sin una activa intervención de quienes lo reciben. De igual manera, distintos observadores o receptores accederán al texto con sus propios esquemas mentales y representaciones de la realidad, que influirán en sus procesos de interpretación de los mensajes aparentemente planteados en el texto.

Por lo tanto, en la conformación de un clásico se conjuga un entramado complejo de eventos primordialmente lingüísticos, sociales e intelectuales de una época. Y su legitimación se sustenta en la validación de convenciones y acuerdos tanto en lo estético como en lo estilístico, que son revisadas y revalidadas con el devenir del tiempo. Es a partir de esta noción de historicidad que planteamos, sobre la base de lo instituido en cierto modo en el programa actual, la reformulación del curso.

Es difícil, sin embargo, establecer cuál es la entidad última que se encarga de legitimar a una obra o a un autor como clásico. Usualmente se asume que un cuerpo colegiado de críticos literarios o de académicos, con base en unos criterios

estéticos y lingüísticos estrictos, son quienes únicamente están en la capacidad de definir qué es un clásico. No obstante, ha de tenerse en cuenta también la preferencia del lector 'común' que no necesariamente responde a los mandatos de una crítica sino que más bien manifiesta inclinaciones y gustos estéticos, corrientes de pensamiento, patrones de identidad, etcétera, que aunque influidos por su entorno social, son aspectos eminentemente personales. Inclusive, hay quienes relacionan la perpetuación de un clásico hoy en día con el éxito en ventas, es decir, con la popularidad que obtiene una obra en un sector social específico. Por otra parte, también pudiera pensarse que en la legitimación de un clásico tiene una notable influencia las relaciones de poder e ideología que son promovidas por el autor y que se manifiestan en su obra. Aunque consideramos arriesgado, y quizás innecesario asumir como totalmente cierta cualquiera de las afirmaciones anteriores, las mismas nos sirven para reiterar que en la determinación de lo que es clásico en materia literaria, confluye un andamio complejo de convenciones y expectativas estéticas, estilísticas, sociales, culturales y lingüísticas que son necesarias considerar en su totalidad. Teniendo como punto de partida esta compleja interrelación de distintos eventos, se consideran los siguientes como algunos de los elementos característicos de los clásicos, tanto de los que lo son para muchas culturas, como aquellos que lo son de manera relativa o local.

1. Existe un distanciamiento tácito entre los lectores ideales, y presupuestos del texto literario y los lectores concretos que deciden acoger a un texto como un clásico (Lombardi, 2015); en consecuencia, un clásico consiste en categorías, concepciones y esquemas convenidos que pueden ser y son, de hecho, constantemente reformulados y revalidados.
2. Puede ser considerado vanguardista o de ruptura en su tiempo, pero de igual manera, puede sentar las bases de lo que se considerará como estándar o modélico en el futuro. En otras palabras, determina muchas veces la medida de lo que se considerará no sólo como aceptable sino como icónico en la literatura. Es necesario, sin embargo, reforzar la noción de que un clásico no siempre se constituye como tal en su propia época,

sino que tal acogida puede ser realizada en momentos diferentes por receptores distintos.

3. Como toda la literatura en general, las obras consideradas como clásicas no se desprenden tan sólo de la ideología individual de su autor concreto, sino que se articula con maneras colectivas de percibir y construir la realidad. (Barrera Linares, 2007)
4. Se puede volver también un aspecto oralizado del discurso de una cultura. En otras palabras, trasciende el espacio de lo escrito y modela también (o enriquece también) las representaciones mentales, culturales, lingüísticas de la sociedad en la que es producida.

A la luz de estos elementos caracterizadores, muchos de los cuales, reflejan en gran medida la visión actual del programa, planteamos una reformulación del curso Seminario de Clásicos, incorporando de manera más evidente la noción de localidad. Proponemos una nueva visión del programa que preserve la noción del clásico como texto modelador de una cultura literaria universal, pero que tenga en consideración no solamente aquellos textos que trascendieron su época, su cultura y su tiempo, sino también que permita el espacio para el estudio de aquellos autores y aquellas obras que son trascendentales *específicamente* para el mundo de habla inglesa y que nos brinde una mirada a la evolución histórica literaria de los países de las culturas angloparlantes.

Por ello, nuestra propuesta de reformulación del Seminario de Clásicos se basa en un abordaje flexible y dinámico del término desde un enfoque discursivo en el que se consideren y analicen los siguientes aspectos: contextos históricos de producción y recepción, autores y lectores y por supuesto, los aspectos lingüísticos, pragmáticos, estéticos y retóricos de los textos.

Contextos históricos de producción y recepción

En cada caso nos referimos específicamente al mundo social en el que se reflejan acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales que rodean tanto la producción de la obra como la recepción de la misma y que no necesariamente coinciden entre sí, y en cuanto a la legitimación de un clásico, rara vez lo hacen. Se

trata del análisis de los procesos dialógicos y dinámicos de producción estética que, en palabras de Jauss (op.cit.), tienen lugar en la productividad del autor, en la constante reflexión del crítico y en la receptividad del lector. Para Jauss, si la historia de la literatura se comprende como la mediación continua entre autor, obra y audiencia, el contraste entre sus aspectos históricos y estéticos está, de igual forma, continuamente mediado.

Al igual que toda forma de discurso, la literatura tiene un rasgo eminentemente ideológico que nos ofrece una mirada a un sistema de referentes socialmente compartidos, y que a la vez nos permite insertarnos en proyecciones de la realidad que diferirán o coincidirán con las propias. En el caso de la llamada literatura clásica, no se trata exclusivamente de la mera representación de un sistema de ideas, como lo plantea Jauralde (1985), sino también de cómo ese conjunto de ideas se confronta con un universo de ideas diferentes, con el propósito consciente o inconsciente de desafiar esquemas, pero a la vez de establecer patrones que perdurarán y resistirán la crítica histórica, legitimándose entonces como maneras de proyectar dichas realidades. Lázaro Carreter (citado en Barrera Linares, op. cit), establece que aun aceptando que la literatura no se produce con el fin de cambiar –y aquí añadimos, normar—nada, más allá de la literatura misma, es un hecho que su puesta en circulación conlleva de manera indirecta a la (re)construcción de realidades específicas.

Es por esta razón que consideramos de gran importancia en esta propuesta un replanteamiento del curso en el que se generen los espacios para el estudio de obras y autores que en su momento se constituyeron como clásicos, es decir, como obras representativas de patrones ideológicos, culturales y literarios aceptados socialmente en los contextos concretos en los que fueron producidos y recibidos. Suscribimos el pensamiento de Barrera Linares (op.cit.) que establece que más allá del propósito pedagógico, moralista o estético del autor de una obra, se trata más bien de darle una mirada al "mundo de creencias, mitos, convicciones, opiniones y valoraciones subyacentes a un texto literario" que con el devenir del tiempo lo legitiman y lo validan como modélico de la literatura de uno o varios tiempos.

Acerca de la obra clásica y su autoría

Teniendo en cuenta los conceptos elaborados en la sección anterior, una obra literaria no puede ser entonces, totalmente sustraída de la cosmovisión e ideología de su autor concreto, quien a su vez, se articula con modos de pensar propios de su época (que a su vez están determinadas y sujetas al cambio constante al que está sometido cualquier hecho de la lengua) y que en definitiva terminan representando (los autores) las voces autorizadas que actúan como reproductores de imaginarios colectivos que se materializan en la obra para los lectores (Barrera Linares, op.cit.). En consecuencia, los autores de un texto no deben mirarse solamente como los hacedores de un texto, sino como representantes de visiones, ideologías, patrones de comportamiento, etcétera, que son a la vez que propias, colectivas. Lo anterior refuerza los planteamientos expuestos con anterioridad respecto a la necesidad de analizar la obra literaria como ese entramado complejo en el que inciden un conjunto de aspectos que trascienden lo estrictamente lingüístico o literario y que presentan ese "carácter de signo-social" (Barrera Linares, op.cit.).

Lectores y/o receptores

Como ya se estableciera con anterioridad, desde la perspectiva de Gadamer y Jauss, la interpretación de una obra presupone la comunión dialéctica entre el horizonte pasado del texto y el horizonte de expectativas presente del lector. Este planteamiento es de suma importancia para esta propuesta puesto que enfatiza la función socializadora de la literatura, la cual está rodeada de eventos culturales, lingüísticos e ideológicos en su producción, pero que también es impactada por los procesos de recepción que son los que actualizan las concepciones presentes de los clásicos y que convierten una obra en trascendental, porque aún tienen algo que decirle a su audiencia.

Retomando el concepto de historicidad, Jauss (op.cit.) indica que una renovación de la historicidad literaria demanda la eliminación de preguntas de objetivismo histórico, ya que desde su perspectiva, la misma no reposa en la organización

cronológica de eventos históricos, sino en la precedente experiencia del texto por parte de sus lectores. Según este autor, un texto literario no se erige a sí mismo y le ofrece la misma visión a cada lector en cada período. En todo caso crea un vínculo de comunicación con los mismos quienes le asignan o re-asignan significados concretos. Prince e Iser realizan una caracterización de los distintos tipos de lectores que participan en el proceso de reconstrucción y re-significación de una obra literaria (Selden, Widdowson y Brooker, 2005). En esta investigación en particular, nos concentraremos en los lectores ideales, presupuestos y concretos.

Según Prince, los lectores ideales son aquellos que en apariencia poseen todas las competencias y actitudes ideales y necesarias para comprender cada movimiento del escritor y su obra; son aquellos lectores que avanzan con el texto, quienes la recrean, quienes entienden las pequeñas sutilezas de la obra, quienes está familiarizados con la terminología literaria, y cuyo conocimiento lingüístico, literario y de mundo los facultan para tener una comprensión profunda de la misma. Aunque no se establece explícitamente, pareciera que estos lectores ideales están en perfecta armonía y sintonía con el pensamiento del autor y, por lo tanto, son quienes están en mejor condición de evaluar una obra y legitimarla o no como clásica. Esta representación de lectores con tales facultades no es sólo utópica sino incluso peligrosa, dado que supone la existencia de receptores que *inequívocamente* reproducirán los significados pre-establecidos de una obra, y que a su vez tienen unas calificaciones supuestamente superiores que al parecer los invisten de una superioridad automática respecto a otros lectores que pudiesen tener diferentes interpretaciones del texto.

Por otra parte, están los lectores presupuestos, o como los define Iser, los lectores implícitos, los cuales pudieran definirse como esos lectores creados por el texto mismo; aquellos a quienes en forma directa o indirecta los mensajes planteados en la obra parecieran aludir. Dicho de otra forma, los recipientes directos del mensaje de la obra, y por lo mismo, son receptores que comparten, o deberían compartir el contexto histórico de producción de la obra (Selden et al, op.cit.). Finalmente tenemos los lectores concretos, o reales, que son quienes finalmente

reciben las imágenes de la obra, quienes le dan forma a los significados y mensajes de la misma y que aun cuando pueden compartir el contexto de producción de la obra, su lectura de la misma, está mediada por sus propias representaciones de la realidad. Los lectores concretos son quienes en definitiva legitiman la validez de las obras en el tiempo y quienes le otorgan (muchas veces a partir del distanciamiento de los contextos de recepción de los de producción), el estatus de clásicas.

Como puede observarse, el estudio de las condiciones de recepción de un texto literario nos obliga a revisar no solo la diversidad de receptores que de manera histórica produce un texto, sino también la multiplicidad de agentes que se esperan que intervengan en la formación de significados en una obra, cuya mediación con los otros elementos presentados en las secciones anteriores nos permiten una comprensión más profunda del hecho literario como evento comunicativo en el que se perpetúan a la vez que se redimensionan maneras de proyectar la realidad.

El texto literario y su lenguaje

En este trabajo hemos establecido de manera reiterada la relevancia del estudio del carácter social de la comunicación literaria. Por tal motivo, desde nuestra perspectiva, el análisis del lenguaje del discurso literario en el Seminario de Clásicos debe centrarse principalmente en los aspectos pragmáticos, estilísticos y retóricos del texto. En otras palabras, en los aspectos que caracterizan al discurso como literario: el texto literario como hecho comunicativo, el lenguaje figurativo del texto (imágenes, metáforas, etc.) empleado para representar aspectos culturales de distintas sociedades y las estrategias retóricas dirigidas al lector, es decir, aquellas que van dirigidas a refrescar y/o desafiar esquemas y diferentes visiones de la realidad (Cook, 1995; Chumaceiro, 2005). Sin descartar, por supuesto, aquellos elementos lingüísticos que pudieran ser de interés investigativo para el participante de la Maestría.

El carácter de lo literario

Desde la perspectiva de los Estudios del Discurso, el discurso literario representa tan solo un género más que funciona de la misma manera que otros géneros discursivos (Cook, op. cit.). En otras palabras, tal y como lo afirma Chumaceiro (2007) aún no se ha podido determinar cuáles son los rasgos que son propios y caracterizadores de la literatura que permita diferenciarlos de otro tipo de producciones textuales. Por ende, el carácter de lo literario no depende de rasgos del lenguaje de los textos que les son propios, sino que tiene que ver con la aceptación social por parte algunas instituciones autorizadas encargadas de establecer lo considerado como canónico y del juicio de valor de cierto tipos de lectores (Searle, 1975; Cook, op. cit.; Van Djik, 1996; Eagleton, 1998; Chumaceiro, 2005; Chumaceiro, 2007). Miall (2002), por otro lado, nos advierte que aun aceptando que el lenguaje de la literatura no se diferencia de otro tipo de discursos, no se puede descartar de manera radical que existen ciertos aspectos característicos del discurso literario que no son frecuentes ni ocurren de igual manera en otros géneros discursivos. Tomemos como ejemplo –entre varios– la evidente intencionalidad en la selección de sonidos e imágenes en poesía para apelar no solamente al intelecto del lector, sino también a sus sentidos y a sus emociones. Todas estas nociones son definitivamente de importancia en el análisis de obras clásicas, puesto que en el lenguaje del texto encontramos referentes culturales que nos remiten a cierto tipos de sociedades. Pero al mismo tiempo, en el uso del lenguaje, encontramos la revalidación de lo que se considera canónico o de gran valor literario y estético.

Acerca de las realidades representadas a través del texto literario

Es indudable que en cierto modo, las obras literarias tienen un gran valor en nuestra memoria cultural, ya que en ella se recogen las experiencias de generaciones pasadas que se revalidan en el presente cuando nuevas generaciones descubren en ellos la realidad de sus vidas y continúan identificándose con sus mensajes. Los textos literarios nos proporcionan modelos de interpretación de la la vida que no sólo se convierten en canónicos en términos

de valores artísticos, sino también en términos de los valores morales y éticos codificados dentro de diferentes grupos sociales. Estas realidades son reinterpretadas a través de una estética del lenguaje.

Del mismo modo, como ya hemos insistido en apartados anteriores, en el estudio de la literatura, específicamente en el estudio de lo que se considera literatura clásica, debe tenerse en cuenta que la misma representa y recolecta maneras de pensar, formas de vida y maneras de comunicarse representadas a través de la lengua. Es por ello que en el estudio del texto clásico debe tenerse en cuenta el análisis del lenguaje como medio de representación de realidades aludidas a través del uso de imágenes con gran poder retórico en el que no solamente se aluden rasgos de diferentes sociedades, sino que buscan legitimar o desafiar maneras de pensar.

El hecho literario como evento de comunicación social

Van Djik (op. cit.) establece que el texto literario es un tipo de acto ilocutivo de base social institucionalizado de carácter impresivo o ritual que busca cambiar las actitudes valorativas del oyente en relación con el texto únicamente. Asimismo, afirma, que es sobre todo de naturaleza cultural y que la función estética del mismo se fundamenta en efectos comunicativos y en sistemas institucionalizados de normas y valores que son social, cultural, e históricamente variables. Serán pues estos procesos culturales los que determinarán si un texto es aceptado o no en el canon literario de un determinado contexto histórico y por ende se convertirá en un clásico (Chumaceiro, 2007).

SEMINARIO DE CLÁSICOS

El programa de Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés, tiene como principal objetivo la formación de docentes con amplios conocimientos de la literatura de diferentes épocas, países, autores y movimientos, con énfasis en el papel relevante que tiene la literatura como vehículo para acceder a otras culturas y a registros creativos de la lengua. El seminario es uno de los varios cursos electivos desarrollados para este programa cuya existencia se justifica en la

necesidad de que el participante amplíe y profundice en sus conocimientos sobre los aspectos mencionados con anterioridad y su finalidad es "ofrecer al estudiante la oportunidad de estudiar, analizar y apreciar obras clásicas representativas de la literatura escrita en inglés." (Minford y Rondón, 2003).

Con énfasis en el papel de la cultura y la literatura en la enseñanza del inglés, se pretende que los participantes desarrollen habilidades para analizar y evaluar diversos enfoques y métodos de estudio de la literatura y su enseñanza, todo ello con base en lo señalado en el propósito y objetivos del programa (Ver anexo A).

Entre los objetivos de este curso se cuentan:

1. Apreciar el vínculo y relación existente entre grandes obras clásicas de épocas y países distintos que evidencian la literatura en su dimensión universal.
2. Evaluar el papel de la literatura como reflejo de su sociedad la cual es producto de las relaciones humanas.
3. Valorar a las obras literarias por su capacidad de expresar verdades universales y por su capacidad de conmover nuestra conciencia.
4. Valorar a las obras literarias por su influencia en nuestra existencia emotiva y personal.
5. Apreciar el papel importante de las obras literarias en la educación.

Como fuera señalado con suficiencia en este trabajo, consideramos que el enfoque desde el que se desarrollan los objetivos y contenidos del curso, pudiera ser reformulado dándole mayor preponderancia a los clásicos que lo son desde una perspectiva concreta, relativa o local y que además atienda a las nuevas exigencias establecidas en el Documento Base para la Transformación Curricular (2011), que apunta a la formación de profesionales a partir del desarrollo de competencias.

Es por ello que, atendiendo a la necesidad implícita que existe de actualizar y/o ajustar el proceso educativo a las demandas y necesidades que emanan de los

constantes cambios del entorno, e intentando adaptarnos a los lineamientos emanados desde el Documento Base para la Transformación Curricular (op.cit.), presentamos a continuación nuestra propuesta de reformulación del programa Seminario Clásicos.

SEMINARIO DE CLÁSICOS: UN ABORDAJE DESDE LOS ESTUDIOS DEL DISCURSO

Currículo por competencias

Un currículo por competencias, entendiendo una competencia en un sentido amplio del término como "la capacidad de afrontar una situación nueva y compleja, movilizando varios saber- hacer" (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanlobbeeck, 2007), intenta trascender la mera enseñanza de conocimiento o verdades absolutas y dirigirse a la formación de personas dotadas de herramientas de reflexión que le permitan abordar los mismos textos emprendiendo una investigación personal de su sentido (Denyer, et al, op. cit.). En otras palabras, en un currículo por competencias se busca primordialmente la formación de individuos aptos para resolver situaciones complejas. Dentro de este paradigma de enseñanza se entiende que el estudiante no es un recipiente de conocimientos, sino "una persona que construye esos conocimientos en función de lo que él es (los conocimientos ya adquiridos, sus representaciones, sus intereses, etc.)" (Denyer, et al, op. cit., p.31).

Desde el año 2010, la universidad venezolana atraviesa un proceso de transformación profunda, en el que todas las carreras, especialidades y programas de pregrado deberán cambiar, de manera radical, no sólo los métodos de enseñanza y aprendizaje sino el total de su estructura organizativa. Los programas de postgrado se ven arropados de igual forma por este proceso de cambio, lo cual hace necesaria la evaluación de todos los procesos que involucran el desarrollo de los programas para ajustarse a las nuevas realidades y demandas que surgirán de lo que se espera que sea la evolución del sistema educativo universitario venezolano. Es así pues como nuestra propuesta, de una vez, ajusta la estructura del programa a aquella dispuesta en el Documento Base (op.cit.).

Consideramos, por lo tanto, ésta como una oportunidad invalorable para la revisión de los programas actuales y su adecuación a las nuevas tendencias en los estudios de la literatura, las cuales parecieran dirigirse hacia la integración de distintos métodos y enfoques filosóficos y literarios en el abordaje de los textos. Los Estudios del Discurso proporcionan precisamente esta vía integradora para el análisis de obras desde múltiples dimensiones: sociales, estéticas, psicológicas y cognitivas (Barrera Linares, op.cit.). Es por ello, que partiendo del concepto de historicidad formulamos una propuesta que contemple: (a) una revisión de obras clásicas de la cultura de habla inglesa que abarque el análisis de eventos intelectuales, históricos y sociales representados en la obra clásica; (b) el estudio de la figura del escritor como voz legítima que representa una época, estilos de vida, maneras de pensar que nos explican incluso, maneras de concebir la realidad; (c) el análisis del lenguaje del texto como medio para representar diferentes realidades y (d) el estudio de la mediación entre estos aspectos y los procesos de recepción en la validación y certificación de una obra como clásica.

Reformulación de la fundamentación y propósito del curso

A la luz de los conceptos desarrollados en las secciones anteriores de este trabajo, consideramos que la fundamentación del Seminario Clásicos pudiera plantearse de la siguiente manera:

> **Fundamentación:** Unidad curricular que se sustenta en la necesidad de brindar al participante oportunidades para ampliar y profundizar en sus conocimientos en el estudio de la literatura en inglés de diferentes épocas, países, autores y movimientos. Con énfasis en la relación inextricable entre cultura, lenguaje literatura, se espera que los participantes continúen desarrollando sus habilidades para analizar y evaluar distintos enfoques y métodos de estudio del texto literario y su enseñanza, y en consecuencia, extienda y perfeccione las habilidades adquiridas a través de su formación en este programa.

En coherencia con la fundamentación del curso, el propósito del mismo debería formularse en los siguientes términos:

> **Propósito:** Seminario que tiene como propósito ofrecer al estudiante la oportunidad de estudiar, analizar y apreciar obras representativas de la literatura escrita en inglés que han sido legitimadas como clásicas en sus respectivos países, regiones y/o contextos socio-culturales. A través del estudio inter- y multidisciplinario del discurso literario, el estudiante profundizará en la valoración crítica de los textos y las complejas relaciones existentes entre cultura, lenguaje, y sociedad.

Partiendo de la fundamentación y propósito, nos proponemos entonces, establecer de una manera coherente una reformulación del programa que se oriente al estudio de obras clásicas desde una noción integradora, que tenga en cuenta: (a) diversos momentos de la evolución de la cultura y literatura inglesa; (b) autores y obras que se constituyeron en modélicas y representativas de cada época y que por ende sentaron las bases de una literatura producida en inglés; (c) procesos de mediación entre la noción de historicidad y el horizonte de expectativas de los lectores en lo que posteriormente se constituyeron en clásicos que trascendieron los límites de su tiempo, de su lugar y de su lengua y (d) el lenguaje del texto como medio para representar diversas realidades culturales.

Competencias a desarrollarse

Dentro de la concepción nueva del currículo, es necesario plantearse el desarrollo de competencias en lugar del desarrollo de objetivos específicos. Por lo tanto, el énfasis estaría en las habilidades que se espera que el participante del curso desarrolle más que en la adquisición de conocimientos que imperan en la visión del currículo por objetivos. Con esta visión, planteamos las siguientes competencias que el estudiante desarrollará a través del seminario.

Competencias a desarrollar:

- Aprecia el vínculo y relación existente entre distintas obras de distintos momentos que evidencian momentos diferentes de desarrollo de la literatura y cultura del mundo de habla inglesa.
- Evalúa el papel de la literatura como reflejo de la sociedad de la cual es producto.
- Aprecia el vínculo y relación existente entre grandes obras clásicas de épocas y países de habla inglesa de diferentes regiones que evidencian la literatura en su dimensión multicultural.
- Valora la coexistencia de rasgos 'universales' en las obras literarias que coexisten con rasgos particulares de las culturas en las que fueron concebidas.
- Valora a las obras literarias por su influencia en nuestra existencia emotiva y personal.
- Analiza los elementos del lenguaje de la obra que la convierten en representativa de la cultura de las sociedades anglo- parlantes.
- Profundiza en el estudio del texto literario empleando principios de múltiples disciplinas y enfoques de la crítica literaria.
- Establece relaciones entre las manifestaciones culturales de su país y aquellas de los pueblos de habla inglesa.

Propuesta de contenidos

Basándonos en la organización de Sanders (1994) y Lawrence (2003) y fundamentándonos en la necesidad de desarrollar el curso desde una perspectiva histórica que implica una comprensión y revisión hermenéutica de los procesos de mediación entre presente y pasado, elaboramos la siguiente lista de contenidos y temas a desarrollarse en un Seminario de Clásicos con las características que proponemos en este trabajo.

Contenidos:

- Definición del campo y objeto de estudio: *Clásicos de la literatura en inglés*

  -La obra, el autor, contextos de producción y recepción

  -Universalidad vs. Localidad

  -Intertextualidad e interdiscursividad

  -Hacia una actualización del concepto de clásicos en la contemporaneidad

- Concepto de historicidad

  -Primeros textos (preservados) en inglés antiguo

  -Literatura medieval: Geoffrey Chaucer y la importancia de la autoría

  -Del renacimiento inglés a la expansión cultural del Imperio Británico

  -Literatura colonial norteamericana

  -Literatura revolucionaria norteamericana

  -La tradición literaria en contextos postcoloniales: el Caribe, África y el Pacífico

Se plantean estos contenidos de una manera sucinta en el entendido de que no se pueden abordar de manera extensiva y profunda todos los clásicos de todas las épocas de todos los contextos de habla inglesa en un solo semestre. El propósito final sería dejar el espacio al docente para la selección de obras y el énfasis en movimientos. Por otra parte, en este trabajo, hemos preferido enfocarnos en los elementos centrales del programa, que son la justificación, el propósito y las competencias a desarrollar en el curso, más que en los contenidos, los cuales

pueden y deben ser ampliados a la luz de una revisión exhaustiva de la literatura del mundo anglo- parlante que quizás trascienda el propósito de este trabajo. Por tal motivo, presentamos lo que sería un esbozo de un potencial programa de un curso, más que un programa acabado o completo. Partimos de la convicción que un programa final debe pasar por la revisión y el consenso de varios académicos y docentes y no representar las creencias y tendencias de una individualidad, por lo cual, sostenemos que lo anterior se trata de una propuesta y decidimos mantenerla de la manera más abierta posible.

Sin embargo, intentamos ofrecer una perspectiva amplia de una potencial unidad curricular de clásicos de la literatura en inglés que incorpore distintos momentos, autores, enfoques e incluso contextos. Como puede observarse, se plantea de algún modo la revisión de contenidos de naturaleza histórica, que aunque plantea una organización sincrónica del término, también tenga en cuenta la evolución diacrónica de lo que se considera como clásico en la historia de la cultura de habla inglesa.

Asimismo, como pudo observarse en la lista de contenidos propuestos, aun cuando una gran parte del curso considere básicamente la literatura en inglés producida desde el Reino Unido (especialmente la producida en Inglaterra) y Norteamérica (por motivos principalmente históricos más que hegemónicos), se propicia también la incorporación de otras latitudes de habla inglesa.

CONSIDERACIONES FINALES

Los planteamientos presentados en esta propuesta para la reformulación del programa del curso Seminario de Clásicos nos llevan a desarrollar dos aspectos en las consideraciones finales. En primer lugar, la necesidad constante de revisar, actualizar y redefinir el término clásicos a la luz de los cambios que en cuanto al discurso literario se han producido en los últimos años. En este trabajo, no fue nuestro propósito aportar una definición *nueva* del concepto, sino los elementos básicos que deberían tenerse en consideración en la revisión de tal concepto. En segundo lugar, la necesidad de reformular y actualizar el programa del curso de

maestría existente ajustado a los lineamientos establecidos en la transformación curricular y que se ajuste a una visión más local y cultural del término en el contexto de la Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés.

Huelga decir que todo proceso educativo debe ser revisado, actualizado y/ o renovado, si se espera a través del mismo, lograr no solamente la reproducción de valores, conocimientos e ideologías sino también una adaptación a los cambios que son una constante en el mundo contemporáneo. El nuevo currículo por competencias nos plantea retos en cuanto a la administración de los programas ya que nos exige la formación de profesionales con competencias que lo hagan cada vez más autónomo como investigador, toda vez que más crítico en sus procesos de adquisición de conocimientos.

En cuanto a los programas de los cursos de la Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés, es necesario que dicha actualización se dirija a hacer más evidente la relación entre texto literario como manifestación de la cultura y expresión lingüística de las diferentes y muy variadas sociedades de habla inglesa. Para ello, debe abrirse la posibilidad de explorar el texto literario de manera multi, trans- e inter disciplinaria, lo cual se garantiza a través del análisis de los textos desde los Estudios del Discurso, que ofrecen vías que integran diferentes tendencias para abordar el texto literario, y en específico el clásico desde una perspectiva que no da por sentado su valor canónico, sino que nos permite una revisión comprensiva y extensiva de los procesos sociales, históricos, culturales que le dieron a ciertos textos y a sus autores tal estatus y que sentaron la base de lo que se considera canónico en la literatura en inglés, que es realmente lo que cuenta en un curso de esta naturaleza.

Consideramos, que un curso con tal nombre, debe abrir espacios para la permanente confrontación y discusión crítica acerca de los aspectos conllevan a determinar y a convenir la legitimación de ciertas obras y ciertos autores como los más representativos de la literatura en inglés. Aspectos que deben ser revisados y discutidos constantemente considerando la naturaleza dinámica y cambiante del término.

REFERENCIAS

Acik, T. (2010) What is a classic according to T.S. Elliot and H G. Gadamer? en The International Journal of the Humanities vol. 8, N° 8. (pp. 53-63). Illinois: Common Ground Publishing LLC.

Barrera Linares, L. (Comp.) (2007). Aplicación del análisis del discurso al estudio de textos literarios narrativos en Análisis del Discurso ¿Por qué y para qué? (pp. 146-171). Caracas: Editorial CEC, S.A.

Borges, J.L. (1952) Sobre los clásicos en Otras Inquisiciones Vol. II. (p.151) Barcelona: Emece Editores.

Chumaceiro, I. (2005). Estudio lingüístico del texto literario. Análisis de cinco relatos venezolanos. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación.

Chumaceiro, I. (2007) El análisis lingüístico del discurso literario: una forma de lectura en Análisis del Discurso ¿Por qué y para qué? (pp. 174-199). Caracas: Editorial CEC, S.A.

Cook, G. (1995). Discourse and Literature. Oxford: Oxford University Press.

Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. y Vanloubbeeck, G. (2007) Las Competencias en la Educación. Un balance. México D.F.: Fondo de Cultura Económica

Eagleton, T. (1996) Literary theory. An introduction. Second edition. Minneapolis: The University of Minnesota Press.

Eliot, T.S (1944) What is a classic? London: Faber and Faber

Engler, B. (1990) Poetry and community. Tübingen: Stauffenburg

Gadamer, H. (2004) Truth and Method (Second revised edition). New York: Continuum

Jauralde, P. (1985). La Literatura como Ideología y la Crítica Literaria en Anales de la literatura española N°3. pp. 305-326. [Artículo en línea] Disponible: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7414/1/ALE_03_11.pdf. [Consulta: 2016, febrero, 02]

Jauss, H . (1970) Literary History as a Challenge to Literary Theory en New Literary History N° 2. (pp. 7-37).

Lawrence, D. H. (Libro Editado) (2003) Studies in Classic American Literature. Cambridge: Cambridge University Press.

Lombardi, E. (2015, Octubre 17) What is Literature? [Página Web en Línea] Disponible: http://classiclit.about.com/od/literaryterms/g/aa_whatisliter.htm [Consulta: 2016, Marzo 04]

Marrón, G. (2009) ¿Qué es un clásico? Prejuicios e historicidad de la definición en la definición en L. Galán y G. Chicote (edit.) Diálogos Culturales. Actas de las III Jornadas de estudios Clásicos y Medievales (pp.615-631). La Plata: Centro de Estudios Latinos. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria

Miall, D. (2002) Literary Discourse in Graesser, A. and Gernsbacher, M. and Goldman S. (edited book) Handbook of Discourse Processes. (321-355) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Minford, H. y Rondón, A. (2003) [Seminario de Clásicos]. Programa no publicado. Caracas: UPEL-IPC.

Sanders, A. (2004) The Short Oxford History of English Literature. Oxford: OUP

Searle, J (1975) The logical status of fictional discourse on Narratives and Narratives, vol. 6, N° 2 (pp. 319-332). Baltimore: The Johns Hopkins University Press

Selden, R., Widdowson, P., & Brooker, P. (2005) A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory 5th edition. Herefordshire: Simon and Schuster International group.

Van Dijk, T. (1996) Las estructuras y funciones del discurso. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011) Documento Base del Currículo UPEL. Caracas: Autor

ANEXOS

[ANEXO A]

PROGRAMA ACTUAL SEMINARIO DE CLÁSICOS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Subdirección de Investigación y Postgrado
Coordinación General de Estudios de Postgrado
Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés

PROGRAMA

Datos de identificación

Denominación: **SEMINARIO DE CLÁSICOS**		
Código: EL754	U.C.: 3	H/S: 3
Programa: POSTGRADO		
Subprograma: Maestría en Educación. Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés		
Prelación: Ninguna	Tipo de Curso: Electivo	
Autor (es): Prof. Heather Minford/ Prof. Alí Rondón		
Fecha de Elaboración: Noviembre 2003.		

Elementos del Programa

Fundamentación:	El curso forma parte de un conjunto de asignaturas electivas del diseño curricular cuyo eje de formación es la ampliación y profundización de los conocimientos en el estudio de la literatura en lengua inglesa de diferentes épocas, países y autores y movimientos. Con énfasis en el papel de la cultura y la literatura en la enseñanza del inglés, se pretende que los participantes desarrollen habilidades para analizar y evaluar diversos enfoques y métodos de estudio de la

	literatura y su enseñanza, todo ello con base en lo señalado en el propósito y objetivos del subprograma.
Objetivos:	Este seminario tiene como propósito ofrecer al estudiante la oportunidad de estudiar, analizar y apreciar obras clásicas representativas de la literatura escrita en inglés. Mediante el estudio, análisis y apreciación de grandes obras clásicas, llevar al estudiante a: 1.- Apreciar el vínculo y relación existente entre grandes obras clásicas de épocas y países distintos que evidencian la literatura en su dimensión universal. 2.- Evaluar el papel de la literatura como reflejo de su sociedad de la cual es producto de las relaciones humanas. 3.- Valorar a las obras literarias por su capacidad de expresar verdades universales y por su capacidad de conmover nuestra conciencia. 4.- Valorar a las obras literarias por su influencia en nuestra existencia emotiva y personal. 5.- Apreciar el papel importante de las obras literarias en la educación.
Contenidos:	1.- La literatura como expresión de verdades universales. 2.- La literatura como espejo de la sociedad y de las acciones humanas. 3.- La literatura como expresión de los problemas existenciales del hombre: La sociedad y la angustia. 4.- La literatura en su dimensión moral: El Bien, La Verdad y el Bello. 5.- La literatura como expresión de: la apariencia y la realidad. 6.- La literatura y su forma: aspectos lingüísticos, estilísticos y estructurales de las obras. 7.- La enseñanza de los clásicos en el contexto de la enseñanza de inglés como idioma extranjero.

Estrategias:	Lecturas en clase y fuera de clase. 2.- Dramatizaciones de algunos extractos del texto. 3.- Presentaciones orales y discusiones en clase. 4.- Trabajos en grupo. 5.- Ensayos escritos. 6.- Visitas al British Council para ver las versiones fílmicas de Macbeth, A MidsummerNight'sDream y Henry V.
Recursos:	Libros (ver bibliografía) Material fotocopiado. Transparencias. Retroproyector. Videos
Evaluación:	- 3 Ensayos escritos. 10% - 1 Presentación oral 15% - 1 Dramatización Grupal. 15%
Bibliografía:	Agapitos, P. (1998)"Narrative, Rhetoric,and 'Drama' Rediscovered: Scholars and Poets in Byzantium Interpret Heliodorus," in Hunter, R., ed., Studies in Heliodorus . [Cambridge Philological Society, Supp. Vol. 21] (Cambridge: Cambridge Philological Society, 125-156; Abrams, M.H. (Eds.), (1986). The Norton Anthology of English Literature, vol. II. London: Norton. Chesterton, G.K., (1957) The Literature of the Victorian Age New York: Faber and Faber. Drakakis John (1991). Alternative Shakespeare. London: Routledge.

OBRAS LITERARIAS:

Charlotte Brontë. Jane Eyre

Charles Dickens. Great Expectations

Thomas Hardy. The Return of The Native

Oscar Wilde. The Picture of Dorian Gray.

William Shakespeare. The Tragedy of Macbeth.

William Shakespeare. A Midsummer Night's Dream

Henry V. A selection of The Sonnet

Henry David Thoreau. Walden.

Letras, Vol. 59 (95), 2019, pp. 99-132 - ISSN: 0459-1283

CARACTERIZACIÓN RETÓRICA-DISCURSIVA DEL TRABAJO DE GRADO DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA : APORTES PARA EL ESTUDIO DE SU CONFIGURACIÓN[1]

Ana Cristina Bolívar Orellana
anabolivar29@gmail.com
UPEL-El Mácaro
Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (RD)

Profesora de la UPEL Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, "Luis Fermín". Doctora en Pedagogía del Discurso por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPC, Venezuela). Actualmente contratada por el ISFODOSU-República Dominicana como docente y encargada de la División de Investigación del Recinto Urania Montás. Coordinadora del "Grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa Recinto Urania Montás".

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo presentar una caracterización retórica-discursiva del género trabajo de Grado de Maestría en Lingüística (en adelante TGML) específicamente lo referido a la reiteración de movidas retóricas, voz autoral y discurso referido. Teóricamente nos apoyamos en el modelo de movidas y pasos propuesto por Swales (1990, 2004), y en los aportes de Beke (2008); Gallardo (2010); Padilla, Douglas y López (2010); Sabaj Menuare, Toro Tengrove y Fuentes Cortés (2011); Sabaj Menuare (2012); Plantin(2002), entre otros. Metodológicamente, esta investigación contó con un corpus de constituido por doce (12) TGML de las comunidades académicas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay y la Universidad del Zulla. Entre las conclusiones se destaca que el TGML es un género cuya organización retórica se caracteriza a nivel global por la reiteración de unos propósitos comunicativos globales (movidas) que hacen posible establecer vínculos entre las ideas expuestas en cada sección, conservar la unidad temática; mantener la atención del lector y mantener la coherencia global del texto.

Descrlptores: caracterización retórica, trabajo de grado, género discursivo.

Recepción: 14/04/2019 **Evaluación:** 11/11/2019 **Recepción de la versión definitiva**: 20/01/2020

[1] Este trabajo surgió como parte de la investigación realizada, bajo la tutoría de la Dra. Lourdes A. Díaz, para optar al grado de Doctor en Pedagogía del Discurso en la UPEL - Instituto Pedagógico de Caracas.

RHETORIC-DISCURSIVE CHARACTERIZATION OF THE MASTER IN LINGUISTICS PROGRAM: CONTRIBUTIONS FOR THE STUDY OF ITS CONFIGURATION

ABSTRACT

The aim of this study is to present a rhetorical-discursive characterization of the genre Degree Work of the Master in Linguistics program (hereinafter DWML) specifically that referring to the reiteration of rhetorical moves, authorial voice and referred speech. Theoretically, we rely on Swale'sCreatea Research Space (CARS) model (1990, 2004), and on the contributions of Beke (2008); Gallardo (2010); Padilla, Douglas and López (2010); Sabaj Menuare, Toro Tengrove and Fuentes Cortés (2011); Sabaj Menuare (2012); Plantin (2002), among others. Methodologically, this investigation included a corpus of twelve (12) DWML from the academic communities of Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay and Universidad del Zulla. In the conclusions we highlight that the DWML is a genre whose rhetorical organization is characterized at a global level by the reiteration of global communicative purposes (moves) that make it possible to establish links between the ideas introduced in each section, preserve the thematic unity; keep the reader's attention and maintain the overall coherence of the text.

Key words: rhetorical characterization, degree work, discursive genre.

CARACTÉRISATION RHÉTORIQUE-DISCURSIVE DU TRAVAIL DE MASTER EN LINGUISTIQUE : CONTRIBUTIONS À L'ÉTUDE DE SA CONFIGURATION

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est de présenter une caractérisation rhétorique-discursive dugenre de travail de recherche pour le Master en linguistique (ci-aprés TGML), en particulier celui qui se référe à la réitération des mouvements rhétoriques, de la voix d'auteur et du discours référé. Nous nous appuyons théoriquement sur le modéle de mouvements et de pas proposé par Swales (1990, 2004), et sur les contributions de Beke (2008) ; Gallardo (2010) ; Padilla, Douglas et López (2010) ; Sabaj Menuare, Toro Tengrove et Fuentes Cortés (2011) ; Sabaj Menuare (2012) ; Plantin (2002), entre autres. Sur le plan méthodologique, cette recherche disposait d'un corpus de douze (12) TGML provenant des communautés universitaires de l'Universidad Pedagógica Experimental Libertador, de l'Instituto Pedagógico de Maracay et de l'Universidad del Zulla. Parmi les conclusions, il est souligné que le TGML est un genre dont l'organisation rhétorique se caractérise au niveau mondial par la réitération de buts communicatifs globaux (coups) qui permettent d'établir des liens entre les idées présentées dans chaque section, de préserver l'unité thématique ; de maintenir l'attention du lecteur et de conserver la cohérence globale du texte.

Mots Clés : Caractérisation rhétorique, Travail de recherche, Genre discursif.

CARATTERIZZAZIONE RETORICO-DISCORSIVA DELLA TESI DI MASTER IN LINGUISTICA: CONTRIBUTI PER LO STUDIO DELLA SUA CONFIGURAZIONE

RIASSUNTO

L'obiettivo di questa ricerca è presentare una caratterizzazione retorico-discorsiva del genere Tesi di master in Linguistica (di seguito TGML) (Acronimo in Spagnolo), in particolare riguardo alla reiterazione delle mosse retoriche, alla voce autoriale e al discorso di riferimento. Teoricamente, ci siamo affidati al modelo di mosse e passi proposto da Swales (1990, 2004) e i contributi di Beke (2008), Gallardo (2010), Padilla Douglas e Lopez (2010), Sabaj Menuare, Toro Tengrove e Fuentes Cortes (2011), Sabaj Menuare (2012), Plantin (2002), tra altri. Dalpuntodi vista metodologico,questa ricerca ha usato un corpus di dodici (12) TGML delle comunitã accademiche della "Universidad Pedagógica Experimental Libertador", specificamente del "Instituto Pedagógico de Maracay", e della "Universidad del Zulla". Tra le conclusióni si mette in evidenza che il TGML è un genere la cui organizzazione retorica è caratterizata, a livello globale, dalla reiterazione di scopi comunicativi globali (mosse) che consentono di stabilire collegamenti tra le idee esposte in ciascuna sezione, preservare l'unità temàtica, mantenere l'attenzione del lettore e mantenere la coerenza generale del test.

Parole Chiavi: Caratterizzazione retorica. Lavoro universitario. Genere discorsivo.

CARACTERIZAÇÃO RETÓRICO-DISCURSIVA DO MESTRADO EM LINGUÍSTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DE SUA CONFIGURAÇÃO

RESUMEN

O objetivo desta pesquisa ê apresentar uma caracterização retórico-discursiva do trabalho de gênero do Mestrado em Lingüística (a seguir TGML), especificamente o referente ã reiteração de movimentos retóricos, voz autoral e fala referida. Teoricamente, temos o apoio do modelo de movimentos e etapas proposto por Swaies (1990, 2004) e nas contribuições de Beke (2008); Gallardo (2010); Padilla, Douglas e López (2010); Sabaj Menuare, Toro Tengrove e Fuentes Cortês (2011); Sabaj Menuare (2012); Plantin (2002), entre outros. Metodologicamente, esta investigação incluiu um corpus de 12 (doze) TGML das comunidades acadêmicas da Universidade Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay e da Universidade de Zulla. Entre as conclusões, destaca-se que o TGML ê um gênero cuja organização retórica se caracteriza em nível global pela reiteração de propósitos comunicativos globais (movimentos) que possibilitam o estabelecimento de vínculos entre as idêias expostas em cada seção, preservando a unidade temãtica; mantenha a atenção do leitor e mantenha a coerência geral do texto.

Palavras-chave: caracterização retórica,trabalho graduação, gênero discursivo

Introducción

Los géneros discursivos entendidos como unidades retórico-discursivas que agrupan textos con características comunes (léxicas, gramaticales, estructurales, así como propósitos comunicativos) han sido estudiados por investigadores interesados en conocer la forma de comunicación en las comunidades discursivas (Swales, 1990; Storani, 2000; Montolío, 2002; Shiro, 2007; Sabaj Meruane, Toro Trengove y Fuentes Cortés, 2011).

En el caso específico del ámbito académico estos estudios han permitido reconocer las diferencias existentes entre los géneros que se producen en las disciplinas (Parodi, 2010; Gallardo, 2012;Venegas, Zamora y Galdames,2016); además de las convenciones retóricas, lingüísticos- discursivas y sociales que se hacen presentes en la elaboración de textos completos o partes de estos como es el caso del artículo de investigación, la reseña, el informe disciplinar, trabajo final de licenciatura, entre otros (Espejo Repetto, 2006; Ibañez, 2010; Morales, s.f; Sabaj, 2012, Díaz Blanca, 2014).

En tal sentido, estas investigaciones se constituyen en aportes que permiten que los escritores novatos o miembros no expertos de las comunidades disciplinares puedan producir y comprender cómo funcionan los géneros que han sido establecidos socialmente en las comunidades disciplinares de las cuales esperan ser parte. Entre estos destaca el trabajo de grado, cuya elaboración, en muchos casos, se constituye en una actividad, difícil, ardua (Carlino, 2006), causante de altos índices de deserción en los estudios de postgrado(Valerino,1997);al respecto bajo esta orientación solo se encontraron dos investigaciones que abordan el trabajo final de grado de licenciatura, específicamenteel marco teórico referencial (Tapia Ladino y Burdiles Fernández, 2012) y una revisión completa del todas sus secciones en diferentes disciplinas (Venegas, Zamora y Galdames, 2016).

Por ello, a fin de aportar insumos que contribuyan a facilitar el desarrollo del TGML, en este artículo nos proponemos como objetivo caracterizarretórica-discursivamente el género trabajo de Grado de Maestría en Lingüística (en adelante TGML) específicamente lo referido a la reiteración de movidas retóricas, voz autoral

y discurso referido. En tal sentido,se estudia al trabajo de grado (TG) como un género que forma parte de una práctica discursiva con hablantes específicos, fines particulares y en el marco de una comunidad disciplinar concreta; es decir, que se organiza dentro de un contrato comunicativo (Charaudeau, 2003; 2006) compuesto por convenciones particulares de índole lingüística, funcional y situacional (Parodi, 2008; 2009), conocidas y aceptadas por los miembros expertos de la comunidad lingüística de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay(UPEL IPMAR) y Universidad del Zulia (LUZ).

Metodológicamente, para realizar el análisis de los doce (12) TGML el presente estudio se apoyó en la teoría de organización retórica propuesta inicialmente por Swales (1990-2004) para el estudio del inglés con propósitos específicos y las posteriores adaptaciones realizadas por Brottier (2000), Espejo Repetto (2006), Parodi(2010), Ibáñez, 2010, Sabaj Meruane, Toro Tengrove y Fuentes Cortés, (2011)y Díaz(2013) para el estudio del resumen, las conclusiones, el artículo científico completo y otros géneros como el manual, el texto disciplinary las reseñas.

Para los procedimientos de recolección y análisis de los datos se organizaron inicialmente en tres matrices que permitieron: (a) ubicar los pasos retóricos, (b) identificar las movidas en las que estos se situaban y (c)definir su recurrencia por sección. Luego, para identificar el discurso referido se realizó una matriz de análisis de citas y finalmente, otra para ubicar la presencia de la voz autoral en este género.

Fundamentos teóricos

Los géneros discursivos

El abordaje de los géneros discursivos, desde la visión adoptada por la escuela de Sydney con Martin, Eggins y otros seguidores, ha suscitado múltiples visiones y debates en los estudios lingüísticos, desde hace 30 años aproximadamente, lo que incluso ha llevado a ubicar las investigaciones asociadas en la denominada Lingüística de los Géneros (Adamzik citado en Ciaspucio, 2005) o Teoría de los géneros (Parodi, 2008). Swales (1990) define el género como "una clase de evento comunicativo (...) aquel en el que el lenguaje juega un papel importante e indispensable" (p.45). Para este autor el propósito comunicativo es determinante en la identificación y diferenciación de los géneros discursivos.

Por su parte, Hernández Navarro y Castelló (2014) indican que los géneros discursivos se refieren a "las regularidades en el uso del lenguaje, que reflejan las diferentes acciones sociales alcanzadas por medio del mismo y las diferentes expectativas pragmáticas sobre lo que pueden hacer los textos" (p.63). De manera tal que el propósito comunicativo que define el uso de los géneros discursivos –a su vez- genera expectativas sobre las posibles respuestas de los receptores, ya que estas prácticas discursivas se generan insertas en convenciones retórico-discursivas que son conocidas y esperadas por los miembros del grupo.

De este modo los géneros están "marcados culturalmente, median en las relaciones en que nos implicamos a través de la actividad social en nuestras relaciones con las otras personas (...), y guían nuestras prácticas discursivas (los podemos seguir o romper, total o parcialmente, pero no podemos prescindir de ellos" (Ruiz y Camps2009, p. 123).

Por tanto, el género tiene como característica esencial poseer un propósito comunicativo que se crea, hereda y establece entre los miembros de las comunidades discursivas, grupos humanos que estructuran sus actividades y acciones discursivas en torno a la producción y recepción de ciertos tipos de textos o prácticas letradas que se caracterizan por poseer normas compartidas y usadas

por sus miembros en situaciones retóricas determinadas (Swales, 1990; Sánchez Upegui, Puerta Gil, Sánchez Ceballos y Méndez Rendón, 2012).

Estas normas compartidas que definen el género discursivo también han sido caracterizadas como una "constelación de potencialidades de convenciones discursivas" (Parodi, 2010), que apoyadas en los conocimientos previos de los interlocutores orientan sobre los rasgos de forma (estructura del texto, terminología propia, etc.) y de contenido (qué se dice, cómo, por qué y para qué) que se deben emplear recurrentemente en determinadas situaciones comunicativas (Montolío, 2002; Cassany, 2008). Al respecto, Cassany (2008) agrega que "el género discursivo abarca tanto cuestiones formales como de contenido" (p. 5). En tal sentido, quien domine los géneros que se utilizan en las comunidades discursivas serán considerados miembros expertos y ostentarán posiciones de poder dentro de ellas (Cassany, 2006; Shiro, 2007).

El conocimiento de los géneros discursivos involucra, así, la identificación y diferenciación de los textos con "características recurrentes, no solo de tipo contextual, como son, entre otros, el propósito comunicativo y la relación entre los participantes involucrados, sino también de tipo lingüístico-discursivo, como los rasgos léxico gramaticales, estructura retórica y la organización discursiva" (Ibáñez, 2010, p. 61).

El trabajo de grado

El TG tiene una importancia fundamental en las instituciones académicas, dado que se ha constituido en la forma de validar el conocimiento que posee un individuo aspirante a ingresar a una comunidad disciplinar. Entre sus características Sabino, 2006; Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2006; Ruíz Bolívar y Arenas de Ruiz, 2007 e Izarra y Escobar, 2007 exponen las siguientes:

1. Demuestra el dominio teórico- práctico de conocimientos que posee quien lo realiza.

2. Permite la revisión de ideas y resultados que los investigadores, estudiantes o profesionales aportan a la ciencia.

3 Responde a los objetivos de las Universidades y a los objetivos de los subprogramas o escuelas.
4. Evidencia el dominio de métodos investigativos empleados para su ejecución.
5. Atiende a las especificaciones de gramática, puntuación y ortografía establecidas.
6. Posee una escritura rigurosa, sistemática y objetiva.
7. Busca comunicar los resultados de un modo preciso que destierre todo tipo de ambigüedades

Como género discursivo atendiendo a los criterios de clasificación de Swales (1990) se puede agregar lo siguiente:

8. Posee un propósito comunicativo que es producir un conocimiento por parte de un maestrante bajo la supervisión de un tutor.
9. Se constituye en un mecanismo de comunicación aceptado entre los miembros de la comunidad disciplinar en la cual se inserta.
10. Consta de una forma o estructura que es reconocida por la comunidad disciplinar. En tal sentido, una vez que se activa el propósito comunicativo de elaborar y hacer público un TG la audiencia genera unas expectativas sobre la información o contenidos que puede encontrar en el texto, su estructura, por lo que se puntualizan exigencias al respecto. Por ello, si bien a través del tiempo se han establecido algunas incorporaciones o pueden hacerse modificaciones al contrato comunicativo establecido para elaborar y presentar este género; éstas serán aceptadas como contribuciones institucionales, pero en general se mantiene un "nivel de conciencia" (Swales, 1990, p. 53) heredado por los miembros de la comunidad disciplinar, por lo que se garantiza la existencia del género a través del tiempo. Al respecto, Charaudeau (2003) afirma que si algún miembro desea hacer incorporaciones a lo ya establecido en un género, este proceso solo será exitoso en la medida en que los otros miembros entiendan, acepten y permitan estos cambios.

Estructura retórica de un género discursivo

La estructura retórica de los géneros discursivos contempla la existencia de unidades discursivas de movidas y pasos retóricos (Swales 1990: 2004) que se articulan para conformar el propósito comunicativo general de un texto. Su ubicación se realiza a partir de la aplicación de procesos de abstracción que permitan identificar y caracterizar las diferentes funciones comunicativas presentes en esos textos y que los definen como parte de un género. Para este proceso de análisis, en el presente artículo, se considera el modelo de movidas y pasos retóricos se denomina Create Research Space a (crear un espacio de investigación), conocido por sus siglas CARS ideado inicialmente para estudiar las introducciones de los artículos de investigación dentro de la enseñanza del Inglés con Propósitos Específicos que se constituyó inicialmente con tres movidas retóricas, a saber: ***establecimiento del territorio, establecimiento del nicho y ocupación del nicho*** cada una con tres pasos o propósitos comunicativos locales; no obstante, a través del tiempo este modelo se han incorporado algunas variaciones a las nomenclaturas de movidas y pasos, y se ha extendido el uso de esta metodología de análisis al estudio de diferentes géneros en español, entre estos se puede mencionar las conclusiones del informe de investigación elaborados por estudiantes (Espejo Repetto, 2006), organización retórica del artículo de investigación completo (Sabaj Meruane, Toro Trengove y Fuentes Cortés, 2011); la reseña (Díaz, 2014).

La movida retórica es una unidad semántico- discursiva que contribuye con el propósito comunicativo global de un texto. Puede presentarse como un enunciado, oración, grupo de oraciones, párrafo (s), ya que posee un carácter funcional no formal (Swales, 2004; Gallardo, 2010, Sánchez Upegui, Puerta Gil, Sánchez Ceballos y Méndez Rendón, 2012), es decir, no responde a criterios de forma, sino a la estructuración de los propósitos comunicativos necesarios para hacerse entender en un contexto dado. Mientras que los pasos corresponden a la identificación y descripción de los micropropósitos que contribuyen con el desarrollo o progresión informativa de lo que se desea plantear en cada una de las secciones del texto (Sánchez Ceballos y Méndez Rendón, 2012). Este análisisde movidas y

pasos permite evidenciar las especificidades que caracterizan retóricamente la redacción en cada disciplina, y por ende, la forma en que los miembros expertos negocian y difunden el conocimiento en sus ámbitos de acción (Ibáñez, 2010).

Discurso referido

El discurso referido tiene gran relevancia dentro de las comunidades disciplinares, pues se espera que quienes se dedican a la producción del conocimiento interactúen con las ideas que otros ya han aportado al saber, con el fin de establecer con estos una interacción discursiva que permita "reconocer el trabajo de otros, ubicarse dentro de la discusión epistemológica de la disciplina, reforzar el contenido de los argumentos y convencer al lector del compromiso y certeza de su propuesta" (Beke, 2007, p. 39).

De manera tal que la utilización del discurso referido asegura el manejo de cualquier crítica al texto y proyecta a quien escribe dentro de la comunidad del conocimiento (Beke,2007, p.39). En tal sentido, es un factor a considerar desde la planificación del texto que se elabora, ya que esto permitirá visualizar "¿cuál es la voz que le dará la entrada a mi texto?, ¿cuál es la voz que lo desarrollará? y ¿cuál es lo voz que lo concluye?" (Sánchez Upegui, Sánchez Ceballos, Méndez Rendón y Puerta Gil, 2012, p. 155).

El discurso referido de manera general se constituye como un diálogo intertextual que se desarrolla entre las ideas del tesista y las ideas que sobre el tema han aportado otros autores. En el caso de un trabajo de grado representa la garantía de que el tesista no solo realizó una revisión teórica profunda sobre el tema; sino que además logró establecer una interacción con las ideas y propuestas ya existentes en la comunidad disciplinar sobre el tema que desarrolla.

Voz autoral

Quien escribe un texto académico se muestra ante su auditorio con una determinada voz que se construye a través de la estructuración de un sujeto discursivo (Calsamiglia y Tusón, 1999) que se manifiesta a través deelecciones

discursivas (Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega, 2011) con las cuales se hace presente en el escrito.

Esta voz es fundamental en los textos académicos y se materializa cuando el escritor da a conocer las interpretaciones que realiza a partir de las ideas de otros, sus posicionamientos sobre el tema y los aportes que genera al conocimiento. La voz autoral configura una identidad al escritor que le otorgará a su vez un estatus –autoridad- dentro de la comunidad académica en la medida en que sus planteamientos sean considerados como válidos por otros pares.

Metodología

Esta investigación contó con un corpus de constituido por doce (12) TGML, cuyo análisis permitió el estudio de textos reales en uso, a saber: seis (6) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay y seis (6) de la Universidad del Zulia. Las áreas temáticas enseñanza de la lengua sobre las cuales versan estos TGML son: fonética y fonología, lingüística textual, análisis del discurso, gramática, neurolingüística y lenguas indígenas.

Cuadro 1
Datos del corpus estudiado

N°	Código	Autor	Tutor (a)	Título	Año
1	TGML IPMAR 1	Tamaris Huerta	Ludmilan Zambrano	Coherencia y cohesión en la narración oral de adolescentes con y sin déficit de atención sin hiperactividad. Un estudio comparativo	2009
2	TGML IPMAR 2	Alicia Scott	Francisca Fumero	El habla cotidiana del llanero guariqueño en el trabajo de hato.	2007
3	TGML IPMAR 3	Leslie Querales	Pablo Arnáez	Concepción teórica, metodológica y didáctica de la oralidad en el programa oficial y en los libros de texto de castellano y literatura de séptimo grado	2010
4	TGML IPMAR 4	Nancy Molina	Manuel Navarro	Estudio de las consonantes líquidas postnucleares en el habla espontánea de la ciudad de Maracay	2006
5	TGML IPMAR 5	Maria González	Francisca Fumero	La infografía periodística como tipología textual	2009
6	TGML IPMAR 6	Mariangel Ibarra	Cristina D Avolio	Representación social de la muerte a través del discurso del obituario	2009

7	TGML LUZ 1	Juan Inciarte	Godsuno Chela-Flores	Rotacismo y Lambdacismo en "Los Jobitos"	2008
8	TGML LUZ 2	Pedro I. González	Raquel Bruzual	Incidencia de las oraciones subordinadas en la producción y comprensión textual de los alumnos de 9no grado	2002
9	TGML LUZ 3	Janeth Campos	Mariluz Dominguez	Uso de los Marcadores discursivos en el textos escritos de los alumnos de 6to grado	2010
10	TGML LUZ 4	Algimiro Mendoza	José Alvarez	El relato wayuu: De la oralidad a la Escritura	2003
11	TGML LUZ 5	Melania Acosta	Iraima Giorgina Palencia	La publicidad: Estrategia lingüistica para la enseñanza de la escritura en niños de sexto grado de la segunda etapa de Educación Básica	2007
12	TGML LUZ 6	Carolina Romero	José Alvarez	Diccionario Wayuunaiki- Español Ilustrado	2012

Los procedimientos para la recolección y análisis de los datos se organizaron como se muestran a continuación:

1. Ubicación del texto completo en tres matrices de análisis:

1.1. *Reiteración de las movidas*:

Este estudio forma parte de una investigación mayor en la que inicialmente se ubicó el texto completo en matrices de datos para identificar los pasos retóricos presentes en cada sección de cada uno de los TGML con apoyo de los planteamientos de Sabaj Meruane, Toro Tengrove y Fuentes Cortés, 2011; Ruíz Bolívar y Cardelle Elawar, 1986; Castañeda, De la Torre, Morán y Lara, 2005; Arias, 2006; Balestrini Acuña, 2006; Valarino, Yaber y Cemborain, 2011; Rodríguez Noriega, Ochoa de Rigual y Pineda, 2012).

Posteriormente, se reunieron los pasos de todas los TGML para establecer las movidas a través de procesos de abstracción realizados con el apoyo de las informaciones provenientes de libros de metodología, artículos y reglamentos de las universidades sobre el tema

Cuadro 2

Ubicación de movidas en función de los pasos

Introducción		
	Pasos	**Movida**

TGML LUZ 1	-Explicita la disciplina lingüística	Contextualiza la investigación
	-Define su tema de interés	Contextualiza la investigación
	-Señala vacíos investigativos	Contextualiza la investigación
	- Indica objetivo general/ propósito del estudio	Refiere objetivos/ propósitos del estudio

Finalmente, se ubicó la información de movidas existentes por sección en la totalidad de los TGML para verificar la recurrencia. Para ello, se utilizó el cuadro 3 que se muestra a continuación:

Cuadro 3

Matriz para verificar la recurrencia de las movidas por sección

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA												
Movidas	Trabajos de grado UPEL IPMAR Y LUZ											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Contextualiza la investigación	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
Refiere objetivos		x	x	x	x		x				x	x

1.2. *Discurso referido*: Con la transcripción de todo el texto en una matriz de análisis se ubicaron los tipos de cita y sus funciones que corresponden a las voces de otros autores incluidos en el trabajo de grado. Para desarrollar este aspecto se consideró la ubicación del párrafo en el que estaba presente la voz, luego se clasificó como cita literal, no literal, integrada o no integrada (Beke, (2008); Gallardo (2010) y Sabaj Menuare y Páez Muñoz (2011) y las funciones que cumplía para apoyar los propósitos comunicativos locales de un TGML. Entre estas funciones se pueden

mencionar: señala vacíos investigativos, contrasta o sustentar las ideas de la temática de interés, justifica la escogencia de planteamientos teóricos, entre otros.

A continuación, la matriz de análisis empleada para identificar el tipo y función de las citas existentes en los TGML.

Cuadro 4
Matriz de análisis de citas en el TGML

Texto completo **(Segmentado en párrafos)**	**Identificación tipo de cita**				**Función de la cita**
	Lit	N-lit	Int	N-int	

1.3 Voz autoral: Se determinó con la identificación del modo de enunciación presente en cada paso del TGML. Para ello, en principio se identificaron las personas gramaticales existentes en el discurso: primera persona (modo elocutivo), segunda persona (modo alocutivo) y tercera persona, oraciones pasivas e impersonales (modo delocutivo). A partir de esta información se ubicó la presencia de la voz autoral (modo elocutivo); las secciones en las cuales aparecía y su función dentro de estas en el discurso del TGML. Este contenido se analizó a través del cuadro 5 que se muestra a continuación:

Cuadro 5
Matriz para ubicar presencia de voz autoral

Texto completo (Segmentado en párrafos)	Paso	Espacio de locución	
		Modo enunc..	Roles del yo

Resultados

Organización retórica: La reiteración de Movidas en el TGML

Reiteración de las movidas retóricas. Los TGML que formaron parte del corpus de estudio de esta investigación estructuran su discurso en función de 12 movidas retóricas que hacen posible establecer vínculos entre las ideas expuestas en cada sección, conservar la unidad temática; mantener la atención del lector, orientar su interpretación, además de mantener la argumentación dialéctica y demostrativa (Padilla, Douglas y López, 2010; Tapia Ladino y Burdiles Fernández, 2012) del TGML que facilita mantener la coherencia global y temática en este tipo de texto. Los propósitos globales identificados en este estudio fueron son los siguientes:

Cuadro 6
Movidas presentes en el TGML

Movidas
MR1 Contextualiza la investigación
MR 2 Valora la investigación
MR 3 Refiere objetivos/propósitos del estudio
MR 4 Presenta el sustento teórico y/o legal
MR 5 Señala perspectivas metodológicas
MR 6 Estructura la información
MR 7 Incorpora discurso referido
MR 8 Puntualiza el problema
MR 9 Establece límites de la investigación
MR 10 Presenta una visión crítica

MR 11 Plantea respuestas a las preguntas y objetivos de la investigación
MR 12 Proyecta acciones futuras

Estas movidas presentan una recurrencia que hace posible que el texto sea un todo coordinado y concatenado. Así, en las primeras cinco secciones (introducción, planteamiento del problema, objetivos, justificación, antecedentes, fundamentos teóricos y legales y marco metodológico) se reiteran las movidas que estructuran los fundamentos contextuales, teóricos y metodológicos que garantizan la contextualización del lector y el soporte teórico-metodológico de la actividad investigativa. La reiteración de las movidas en esta primera parte del texto se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 7

Movidas que aparecen reiteradas en el discurso del TGML

Secciones/ apartados	Movidas recurrentes
Introducción	Contextualiza la investigación
	Valora la investigación
	Refiere objetivos/propósitos del estudio
	Refiere sustento teórico y / o legal
	Señala perspectivas metodológicas
	Estructura la información
	Incorpora discurso referido
Planteamiento del problema	Contextualiza la investigación
	Valora la investigación
	Refiere objetivos/propósitos del estudio
	Refiere sustento teórico y / o legal
	Señala perspectivas metodológicas
	Puntualiza el problema
	Incorpora discurso referido
Delimitación	---
Objetivos	Refiere objetivos/propósitos del estudio
Justificación	Valora la investigación
	Refiere objetivos/propósitos del estudio

	Incorpora discurso referido
	Puntualiza el problema
Antecedentes	Contextualiza la investigación
	Estructura la información
	Incorpora discurso referido
	Presenta visión crítica
Fundamentos teóricos y/o legales	Estructura la información
	Refiere sustento teórico y / o legal
	Presenta visión crítica
	Incorpora discurso referido
Marco metodológico	Refiere objetivos/propósitos del estudio
	Señala perspectivas metodológicas
	Incorpora discurso referido

Las movidas retóricas al ser propósitos comunicativos globales se componen de propósitos específicos que se concretan a partir de la redacción, propósitos locales (pasos) que tienen una variación importante en las diferentes secciones. En tal sentido, si bien pueden aparecer prácticamente las mismas movidas en secciones contiguas, como es el caso de la introducción y el planteamiento del problema, la información en cada sección varía o se complementa en función de la selección de los propósitos comunicativos locales que considere el tesista para cumplir con los propósitos de cada sección.

Las movidas tienen así un carácter complejo, puesto que cada una se compone de diferentes pasos o propósitos comunicativos locales entre los cuales el escritor puede escoger aquellos que le permitan lograr el propósito de la movida y estructurar su discurso. Los propósitos de las movidas de estas primeras secciones y la opcionalidad de pasos se detallan a continuación:

La **MR Contextualiza la investigación** ofrece una breve descripción del tema y lo ubica contextualmente en la disciplina lingüística. Para ello, el escritor puede establecer generalizaciones sobre el tema de interés, señalar vacíos investigativos, definir su tema de interés, reseñar antecedentes, plantear problemáticas relacionadas con el tema, mostrar evidencias que determinen la posibilidad de realizar la investigación, entre otros.

La **MR *Valora la investigación*** da cuenta de las "razones por las cuales se realiza la investigación e indica los beneficios, impacto, mayor contribución o consecuencias de la utilización de los resultados" (Valarino, Yáber y Cemborain, 2011b, p. 175). En el TGML los autores indican los aportes hacia la disciplina, lo educativo o a lo social, éstos no son excluyentes entre sí, por lo que en función de los propósitos de la investigación pueden aparecer todos o algunos de ellos. En el caso de la introducción y el planteamiento del problema generalmente se indican los beneficios que el trabajo aporta de manera concisa, luego se amplía esta información en la justificación.

La **MR Refiere objetivos/ propósitos del estudio** en la mayoría de los TGML se indica el objetivo general del TGML en la introducción y en algunos casos se ubica también en el planteamiento del problema; posteriormente se complementa la información con todos los objetivos en una sección aparte. Esta movida también puede aparecer en las últimas secciones del texto cuando el tesista desea retomar el propósito que direcciona su estudio.

La **MR Presenta el sustento teórico y/o legal** tiene como fin referir los fundamentos teóricos- disciplinares y de ser necesario los legales que fundamentan el estudio. Aporta informaciones contextuales, tanto en la introducción como en el planteamiento del problema –en esta segunda sección es opcional- ya que estos datos se amplían en los apartados de fundamentos teóricos y legales.

La **MR Señala perspectivas metodológicas** indica las consideraciones metodológicas que pueden materializarse a través de la mención de los procedimientos de análisis empleados para desarrollar la investigación, la descripción del corpus, informantes o el lugar de procedencia de estos y en algunos casos tipo y diseño de la investigación. Esta información tiene un carácter opcional en la introducción y el planteamiento del problema, con una mayor presencia en el primero, ya que esta información se detalla en la sección Marco Metodológico. Esta movida también puede retomarse en las últimas secciones cuando el tesista considera necesario abordar nuevamente algunos de los aspectos metodológicos para derivar de estos los resultados de la investigación.

La **MR Estructura la información** se materializa a través del paso describe el contenido del TG o sección. Así, en la introducción se ofrece una descripción breve de lo tratado en cada sección o apartado del TGML. También puede aparecer en los antecedentes y los fundamentos teóricos cuando quien escribe considera que debe ofrecer una visualización organizada de toda la información que se presentará al lector.

La **MR Incorpora discurso referido** a través del paso refiere ideas/estudios de autores con el cual retoma conceptos/ hechos/ ideas que otros investigadores han aportado a un determinado tema. Esta movida está presente en la mayoría de las secciones, lo que indica que en el TGML es fundamental la revisión y contraste con las investigaciones ya existentes.

La **MR Puntualiza el problema** se desarrolla a través del paso plantea interrogantes o premisas a investigar. Se ubica generalmente al finalizar la argumentación del problema; aunque también puede aparecer en la justificación; sin embargo, su aparición no es constante, ni obligatoria en todos los TGML.

Luego se evidencia que en las últimas secciones se incorporan solo algunas de las movidas o propósitos globales iniciales que permiten orientar la atención del lector y mantener la intertextualidad característica de este tipo de textos, estas son: refiere objetivos/propósitos del estudio, señala perspectivas metodológicas, incorpora discurso referido y presenta una visión crítica**.** En cuanto a la recurrencia de movidas en estas últimas secciones aparece **plantea respuestas a las preguntas y objetivos de investigación** con el cual se organiza y da coherencia a los hallazgos del TGML en la presentación de resultados y conclusiones. Las reiteraciones de las movidas en las últimas secciones se muestran en este cuadro:

Cuadro 8

Movidas que aparecen reiteradas en las últimas secciones del discurso del TGML

Secciones	Movidas recurrentes
Presentación de los resultados	Refiere objetivos/propósitos del estudio
	Señala perspectivas metodológicas
	Plantea respuestas a las preguntas y objetivos de investigación
	Incorpora discurso referido
	Presenta visión crítica
Conclusiones	Refiere objetivos/propósitos del estudio
	Plantea respuestas a las preguntas y objetivos de investigación
	Presenta una visión crítica
	Incorpora discurso referido

La **MR Presenta visión crítica** en las primeras secciones se incorpora para dar a conocer la posición del tesista ante los antecedentes, teorías, resultados y conclusiones. Mientras que en las últimas secciones establece relaciones entre antecedentes y teoría con los hallazgos del trabajo que realiza, además en las conclusiones puede valorar la utilidad metodológica de los antecedentes o asumir posiciones ante las referencias teóricas presentadas, planteamientos que se incorporan al conocimiento como implicaciones del estudio.

La **MR Plantea respuestas a las preguntas y objetivos de la investigación** permite dar a conocer los hallazgos del estudio realizado. Entre los propósitos que comúnmente utilizan los tesistas están precisa los hallazgos del TG, resalta los resultados de interés para llamar la atención sobre la temática estudiada, muestra evidencias de los hallazgos a través de cuadros, gráficos, fragmentos del corpus (notas crudas extraídas de los instrumentos utilizados) –y cuando se trata de una propuesta-; da cuenta de los resultados del diagnóstico y de la propuesta, luego de la aplicación de las actividades o instrumentos elaborados para tal fin.En el caso de las conclusiones resalta resultados de interés en función de los objetivos de la investigación o destaca los resultados de la propuesta aplicada, cuando sea el caso.

La recurrencia de las movidas se plantea en el desarrollo de una argumentación coherente que estructura todo el texto, ya que se dan informaciones que se repiten

y/o complementan en función de establecer unas conexiones discursivas entre cada una de las partes del texto y de éstas con el emisor- tesista y sus receptores. Estas conexiones se establecen en términos de una planificación en términos de información dada y nueva, pues se establece una "oscilación continua de conocimientos adquiridos, compartidos y los que se pretenden compartir como nuevos" (Simone, 2001, p. 328) para lograr que el lector acepte (Beaugrande y Dressler, 1997) y se adhiera al discurso que se organiza en las diferentes secciones del TGML

Aspectos Discursivos: La voz autoral y el discurso referido en el TGML

La voz autoral, al igual que en el artículo científico, se evidencia con la presencia de marcas de subjetividad (García Negroni, 2008) – a nivel de pasos retóricos- que dan cuenta de la ubicación de un interlocutor, en este caso un tesista, que intenta convencer a una comunidad académica- disciplinar de que posee conocimiento conceptual y procedimental de la disciplina y fundamentalmente domina el tema abordado, por lo que establece una argumentación dialéctica (Padilla, Douglas y López, 2010) entendida como una discusión entre las visiones y posturas propias con las de los otros autores o investigador es en procura de que sus receptores se adhieran o acepten las ideas (Sánchez, 1992,1993; Álvarez, 2002, Beke, 2008) que se derivan de su investigación.

Para ello, el tesista se hace presente en el TGML a partir del uso del modo elocutivo con apoyo de adjetivos posesivos, verbos en primera persona del singular y plural y la forma apocopada del pronombre nosotros (nos). El plural se usa en los estudios lingüísticos – aunque siempre en menor proporción que otras disciplinas- (Venegas, Guzmán e Hincapie, 2013) como una opción discursivaa partir de la cual el emisor no compromete directamente su imagen, sino que se hace parte de una comunidad disciplinar, en la que se intenta convencer al interlocutor de que un colectivo también comparte esas ideas. Algunos ejemplos se muestran a continuación:

> *Nuestros niños van a la escuela a realizar actividades que les reiteran constantemente la inutilidad de todo aquello que se le pretende enseñar (TGML LUZ 2)*

Por otra parte, tenemos lo aportes de Chela-Flores (1994) quien plantea que... (TGML LUZ 1)

En la presente investigación nos inclinaremos hacia el enfoque orientado al lexema como unidad básica... (TGML LUZ 6)

Esto nos permitirá demostrar la existencia de mecanismos propios de elaboración de cada versión y la intervención de Miguel Ángel Jusayú como autor individual del relato (TGML LUZ 4)

La anterior afirmación podemos observarla a través de... (TGML IPMAR 6)

Al revisar la información de las infografías correspondientes al resto de los géneros, encontramos una proporción bastante pareja que... (TGML IPMAR 5)

Esta presencia del enunciador se ubica en todo el discurso del TGML, ya que si bien, el modo delocutivo tiene una aparición mayoritaria dada la formalidad del discurso de este género, el enunciador se asume como parte de la comunidad discursiva a través de los pasos retóricos –plantea dificultades relacionadas con la temática, refiere los fundamentos teóricos disciplinares que guían el estudio, define la teoría lingüística en la que se inserta el estudio, muestra la evidencia de los hallazgos, indica aportes del TG, plantea consideraciones metodológicas, plantea interrogantes a investigar, vincula los antecedentes con el trabajo que se realiza, asume posiciones críticas y precisa los hallazgos- que se distribuyen en todo el texto para lograr que el enunciatario se adhiera a sus ideas a través de un proceso de persuasión que les permita construir y delimitar el problema de investigación, compartir referentes teóricos, formas de abordaje metodológico, para finalmente aceptar y validar los resultados planteados.

De esta manera, al igual que en el artículo de investigación la voz autoral se materializa en los pasos o propósitos comunicativos locales para que el tesista pueda demostrar su formación como investigador en la disciplina lingüística, así

como situar su voz como parte del universo de voces que ya existen en la comunidad académica; es decir, busca conformar su identidad como profesional. De manera tal que la redacción de la investigación sin el uso de la primera persona se constituye en un mito "que carece de sentido en la actualidad" (Arias, 2006), ya que no solo tiene existencia; sino que además es un recurso para apoyar la argumentación que se presenta en este texto.

c) El ***Discurso referido*** en un TGML se construye con la incorporación de voces de autores, por lo que tiene una presencia importante en la redacción de este tipo de textos (Gallardo, 2010) para dar cuenta de la argumentación dialéctica propia de textos académicos (Padilla, Douglas y López, 2010). En tal sentido, la articulación entre el saber propio y el aportado por otros se presenta en la mayoría de las secciones como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 9

Incorpora discurso referido en las secciones del TG

	Intr	Prob	Del	Obj	Jus	Ante	Teo	Met	Result	Concl	Rec
TGML 1	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	-
TGML 2	X	X	-	-		X	X	X	X	X	-
TGML 3	-	X	-	-		X	X	X	X	-	-
TGML 4	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	-
TGML 5	X	X	-	-		X	X	X	X	X	-
TGML 6	-	X	-	-		X	X	X	X	X	-
TGML 7	X	X	-	-		-	X	X	X	X	-
TGML8	-	X	-	-	X	X	X	X	X	X	-
TGML 9	-	X	-	-		X	X	X	X	-	-
TGML 10	X	-	-	-		X	X	X	X	X	-
TGML 11	-	X	-	-		X	X	X	X	-	-

TGML 12	X	X	-	-	X	X	X	X	X	-	-
Totales	7	11	0	0	4	11	12	12	12	8	0

En este cuadro se visualiza la presencia del discurso referido en los TGML analizados. Estas voces se incorporaron como obligatorias en los antecedentes, la teoría, metodología y resultados, puesto que estas secciones requieren la mención directa de ideas, opiniones, aportes de otros; no se ubicaron en la delimitación, objetivos y recomendaciones; y en algunos casos, quedaron excluidas de la introducción, justificación y las conclusiones.

La incorporación de las citas apoya los propósitos comunicativos locales del TGML al dar cuenta de un mayor desarrollo del discurso argumentativo del texto a través del acuerdo o desacuerdo que el tesista manifiesta hacia las ideas expresadas por otros autores. Estas voces se incorporan en el TGML fundamentalmente como citas no literales que demuestran la capacidad de análisis y el desarrollo del discurso de quien escribe el texto. La incorporación de estas citas se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro 10
Leyenda Discurso referido por TGML

TGML	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Integ	74	63	76	27	78	62	31	49	15	38	46	31
No integ	33	7	9	17	4	2	18	25	23	36	6	0
Liter.	27	19	21	9	12	48	0	16	2	42	5	11
No Liter	80	51	64	35	70	56	49	58	36	32	47	21

Es conveniente acotar que aun cuando hay una primacía de las citas integradas no literales, no existen patrones numéricos fijos en cuanto a la incorporación de las citas en cada TGML, ya que estos presentaron variaciones importantes que se ubican entre los siguientes rangos: integradas (de 15 a 78) – no integradas (de 0 a 36) y literales (de 0 a 48) – no literales (32 a 80). Este factor pudiera asociarse al

número de citas que se requieren para apoyar el logro de los propósitos comunicativos a nivel de movidas y estos en su conjunto con el propósito de la sección. En general, las voces de otros apoyan la formulación de propósitos comunicativos locales especialmente cuando se trata de definir temas, recuperar informaciones históricas y referir leyes, pero en su mayoría tienen la intención de apoyar el desarrollo de la argumentación, ya que, a través de estas voces, entre otros propósitos, se busca:

1. Señalar vacíos investigativos
2. Contrastar o sustentar las ideas de la temática de interés
3. Justificar la escogencia de planteamientos teóricos
4. Sustentar las perspectivas metodológicas asumidas
5. Valorar la importancia de la temática a través de la voz de otros
6. Formular hipótesis que pretenden ser confirmadas o descartadas
7. Fijar posición ante los planteamientos existentes,
8. Dar a conocer y comparar entre sí los antecedentes
9. Relacionar los antecedentes con la investigación que se ejecuta
10. Apoyar la intención que tienen los legisladores cuando crean leyes o disposiciones en un país
11. Explicar los hallazgos en función de los planteamientos existentes
12. Validar metodologías de otras investigaciones
13. Validar o refutar los resultados de otras investigaciones.

El discurso del TGML se caracteriza retórica y discursivamente por organizarse con el apoyo de la reiteración de movidas-planificación del texto- y a nivel de redacción con una variedad importante de pasos para cada sección; entre los cuales el tesista escoge los necesarios para organizar su discurso en atención, al tema, metodología, estilo o requerimientos institucionales. Por otra parte, en muchos de estos pasos se hace presente de la voz autoral y el discurso referido; procedimientos a partir de los cuales quien escribe demuestra su conocimiento de la disciplina, aporta conocimientos nuevos-y a su vez- se incorpora como miembro de la comunidad lingüística.

Conclusiones

El TGML es un género cuya organización retórica- discursiva se caracteriza a nivel global por la reiteración de unos propósitos comunicativos globales (movidas) que hacen posible establecer vínculos entre las ideas expuestas en cada sección, conservar la unidad temática; mantener la atención del lector y mantener la coherencia global del texto.

Esta reiteración no tiene una ubicación fija dentro de la redacción, ya que su aparición dependerá de la temática, la metodología, estilos de escribir, concepciones que de la investigación -en una determinada disciplina- posean el tesista y el tutor e incluso en este aspecto tienen una incidencia importante las normas institucionales que históricamente se han determinado entre la comunidad disciplinar para aprobar un TGML.

Lo importante que debe considerar quien escribe un TGML es que las movidas o propósitos comunicativos globales: contextualiza la investigación, valora la investigación, refiere objetivos/propósitos del estudio, presenta el sustento teórico y/o legal, señala perspectivas metodológicas, incorpora discurso referido, puntualiza el problema, estructura la información presenta visión crítica, plantea respuestas a las preguntas y objetivos de la investigación son recurrentes entre las secciones de la investigación estableciendo una especie de continuum u relación entre las ideas desde principio a fin en el discurso. Esto hace posible organizar las ideas, conservar la unidad temática; mantener la atención del lector y orientar su interpretación a través de las distintas secciones.

Las movidas retóricas en un TGML se concretan en pasos o propósitos comunicativos locales –redacción-; de los cuales algunos son propicios para desarrollar la voz autoral o hacerse presente como sujeto discursivo en el texto a través de figuras lingüístico- discursivas, como la utilización de la primera persona del plural o singular.

Entre los pasos para desarrollar la voz autoral se encuentran: plantea dificultades relacionadas con la temática, refiere los fundamentos teóricos

disciplinares que guían el estudio, define la teoría lingüística en la que se inserta el estudio, muestra la evidencia de los hallazgos, indica aportes del TG, plantea consideraciones metodológicas, plantea interrogantes a investigar, vincula los antecedentes con el trabajo que se realiza, asume posiciones críticas y precisa los hallazgos que en general están dirigidos a realizar precisiones, fijar posiciones que permiten diferenciar el trabajo de investigación que se ejecuta de otros que existan o pudieran realizarse.

Finalmente, entre las características discursivas de un TGML está la presencia del discurso referido que se presentó como obligatorio en los antecedentes, la teoría, metodología y resultados; fundamentalmente de manera integral no literal lo que pudiera estar asociado al desarrollo argumentativo que debe demostrar el tesista.

Los propósitos que guiaron la incorporación del discurso referido fueron definir temas, recuperar informaciones históricas y referir leyes, pero esencialmente dar cuenta de vacíos investigativos, justificar o valorar la ejecución del estudio, respaldar la inclinación hacia fundamentos teóricos y/o decisiones metodológicas, explicar los hallazgos, contratar con los antecedentes, validar o refutar datos, entre otros.

Referencias

Almuiñas Rivero, J.L., Vargas Jiménez, S., Balmaseda Neyra, O. y Martín Martínez, V. (2003). Las instituciones de educación superior, la oferta y la demanda de educación superior. En Martín Sabina, E. (Comp.) Informe Nacional sobre educación superior en Cuba. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140477s.pdf [Consultado: 2012, agosto 23].

Álvarez, M. (2002). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. España: Arco/Libros, S.L.

Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica* (5ª. Ed.). Caracas: Episteme

Balestrini Acuña, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: Consultores Asociados.

Bañales Faz, G., Vega López, N.A., Araujo Alvineda, N., Valladares, A.R., Rodríguez Zamarripaes, B.S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. Revista Mexicana de Investigación Educativa [Revista en línea], 20 (66). Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300009 [Consultado: 2017, enero 3].

Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona (España): Ariel.

Beke, R. (2008). El discurso académico: La atribución del conocimiento en la Investigación Educativa. *Revista Núcleo* [Revista en línea], 20 (25). Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97842200800010000 2&scriipt=sci arttext [Consultado: 2012, febrero 3].

Blaxter, L. Hughes, C. y Tight, M. (2005). *Cómo se hace una investigación*. España: Gedisa.

Bolívar, A. (2016). *Organización retórica-discursiva del trabajo de grado de Maestría en Lingüística.* Tesis de doctorado no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona, España: Ariel S.A

Cassany, D (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula.* España: Paidós.

Cassany, D. (2008). *Metodología para trabajar con géneros discursivos* [Documento en línea]. Disponible: repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21506/cassany_ LIBURUehuei08-02pdf? sequence=1 [Consultado: 2013, marzo 15].

Castañeda, J., De la Torre, M., Morán, J. y Lara, L. (2002). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. España: Gedisa.

Charaudeau. P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos* [Revista en línea], 37 (56). Disponible en: www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342004005600003&scrip=sci_arttext [Consulta: 2009, septiembre 11].

Charaudeau, P. (2006). El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: Normas psicosociales y normas discursivas. *Opción* [Revista en línea], (22) 049. Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S10121587200600010004 &script=sci_arttext [Consultado: 2012, abril 3] 38-54.

Ciaspucio, G. (s.f). *Géneros y familias de géneros: aportes para la adquisición de competencia genérica en el ámbito académico*. [Documento en línea]. Disponible enhttp://iestv.tuc.infd.edu.ar/sitio/upload/Ciapuscio._Generos_y_familias_de _gen eros.pdf [Consultado: 2016, febrero 3].

Ciaspucio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Sistémico-Funcional y en la Lingüística Textual. *Revista Signos* [Revista en línea], (38) 57. Disponible http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342005000100003&script=sci_arttext [Consultado: 2012, febrero 3].

Coirier, P., Andriessen, J. y Chanquoy, L. (1999). The specificity of argumentative writing. [Documento en línea]. Disponible: http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/27664 [Consultado: 2017, enero 3].

Díaz Blanca, L. (2014). Configuración retórica de las reseñas académicas. Revista Letras 56 (91). Disponible: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832014000200002 (Consultado: 2020 enero, 16)

Dubs, R. (2005). Permanecer o desertar de los estudios de postgrado: síntesis de modelos teóricos. *Investigación y Postgrado*, (20)1, 55-80.

Espejo Repetto, C. (2006). La movida concluyendo en torno al tema en informes de investigación elaborados por estudiantes universitarios. *Onomázen* [Revista en línea], 13. Disponible: http://www.onomazein.net/13/13_3.pdf. [Consultado: 2012, febrero 3

Figueras, C. y Santiago, M. (2009). Planificación. En Montolío, E. (Coord.) *Manual Práctico de escritura* académica. Volumen II. España: Ariel

Figueredo, D. (2010). Contexto, registro y género: Implicaciones para la enseñanza de idiomas. Revista Signos [Revista en línea], 43 Disponible: http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s1/a08.pdf. [Consultado: 2012, noviembre 30].

Gallardo, S. (2010). La citación en tesis doctorales de biología y lingüística. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*. [Revista en línea], 15 (26). Disponible:http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019849006[Consultado : 2013, marzo 15].

Gallardo, S. (2012) El discurso académico especializado: aportes para la caracterización de la tesis doctoral. En Shiro, M; Charaudeau, p Y Granato L. (Comp.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 167-197). España: Iberoamericana Vervuert

García Negroni, M. (2008). Subjetividad y discurso científico- académico. Acerca de algunas *manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. Revista Signos*[Revista en línea] ,5 (31). Disponible en http://http://www.scielo.cl/scielo,php?scrip=sci_arttext&pid=S0718-09342008000100001[Consultado: 2013, marzo 15].

González, F. y Villegas, M. (2009). Cómo elaborar proyectos de investigación en educación matemática. *Dialógica. Revista Multidisciplinaria*. 6 (1), 93-111.

Hernández, Navarro y Castello, (2014). Análisis de los géneros de escritura académica, de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*[Revista en línea], 14 (65). Disponible en: www.scielo.org.mx/scielo.php?scrip=sci_arttex&pid=S1665-267320140002014000 200005 [Consultado: 2015, marzo 15].

Ibañez, R. (2010). El texto disciplinar en la transmisión del conocimiento especializado. *Estudios Filológicos* [Revista en línea], (46). Disponible en: http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173418807004 [Consultado: 2012, febrero 3].

Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2002). *La escuela y los textos*. Argentina: Santillana

Montilla, J., Navarro, H., Giannetto, G. y Valarino, E. (1997). Los postgrados: una opción para superar la crisis. En Morles, V. (Comp.) *Postgrado y desarrollo en América Avanzada (CEISEA), Coordinación de estudios de Postgrado Universidad Central de Venezuela*. Disponible en www.postgrado.ucv.ve/biblioteca/archivos/libro4.rtf [Consultado: 2012, agosto 23].

Montolío, E. (2002). *Manual práctico de escritura académica*. Volumen II. España: Ariel

Morris, J.P. y Navarro, F. (2007). *Género y registro en la lingüística sistémico funcional. Un relevo crítico*. I Coloquio argentino del grupo ECLAR "texto y

género", La Plata. [Documento en línea]. Disponible: https://discurso.files.wordpress.com/2009/03/moris-navarro2007genero-y-registro-en-la-lsfcoloquio-texto-y-genero.pdf[Consulta, 2011, julio 30].

Mostacero, R. (2011). La Escritura Académica como Discurso Experto y como política de ingreso a la universidad. En Bolet, F. (Comp.), *Discurso y educación*. Caracas: Cuadernos ALED- Venezuela.

Padilla, C. Douglas, S. y López, E. (2010). Elaborar ponencias en la clase universitaria. La mirada de docentes y estudiantes e una experiencia de investigación acción. *Lectura y Vida* [Revista en línea], 31 (2). Disponible: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Padilla.pdf [Consultado: 2017, enero 3].

Parodi, G. (2008). *La lingüística de corpus: Una introducción al ámbito*. [Documento en línea]. Disponible: www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832008000100006&scrip=sci_arttex [Consultado: 2015, marzo 15].

Parodi, G. (2009) Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Revista Letras* [Revista en línea],51 (80). Disponible:http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459128320090 00300001&lng=es&nrm=iso [Consultado: 2012, febrero 3].

Parodi, G. (2010). La organización retórica del género Manual a través de cuatro disciplinas: ¿cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios? *Boletín de Lingüística* [Revista en línea], XXII (33). Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897092010 000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=en [Consultado: 2012, febrero 3].

Plantin, C. (2002). *La argumentación*. España: Ariel Practicum

Ruiz Bolívar, C. y Cardelle Elawar, M. (1986). *Manual de tesis de grado*, Puerto Ordaz: Ediciones Libros Guayana

Ruiz, U. y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. Revista de Psicodidáctica [Revista en línea],14 (2). Disponible: www.redalyc.org/html/175/17512724004/ [Consultado: 2013, marzo 15].

Rodríguez Noriega, Y., Ochoa de Rigual, N. y Pineda M. A. (2012). *La experiencia de investigar. Recomendaciones precisas para realizar una investigación y no morir en el intento*. Valencia (Venezuela): Universidad de Carabobo.

Sabaj, M. (2012). Uso de movidas retóricas y patrones léxico- gramaticales en artículos de investigación en español. Implicancias para la enseñanza de la escritura científica. *Boletín de Filología* [Revista en línea], XLVII (1) Disponible en

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718930320120001 00007&lng=pt&nrm=iso [Consultado: 2013, marzo 15].

Sabaj Meruane, O y Páez Muñoz, D. (2011). Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas. Literatura y Lingüística [Revista en línea], 22 Disponible en: www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112010000200009&scrip=sci_arttext[Consultado: 2013, marzo 15].

Sabaj Meruane, O, Toro Tengrove y Fuentes Cortés (2011). Construcción de un modelo de Movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomazein* [Revista en línea], 24. Disponible en http://redalyc.org/articulo.oa?id= 134522498011 [Consultado: 2012, febrero 3].

Sánchez, I. (1992). *Hacia una tipología de los órdenes discursivos.* Trabajo de grado no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

Sánchez, I. (1993). Coherencia y Órdenes Discursivos. *Letras 50,* 61-81.

Sánchez Upegui, A.A., Puerta Gil, C.A., Sánchez Ceballos, L.M. y Méndez Rendón, J.C. (2012). El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica. Colombia: Fundación Universitaria Católica del Norte [Libro en línea]. Disponible en http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/el-analisis-linguistico-estrategia-alfabetizacion.pdf [Consultado: 2013, marzo 15].

Serrano de Moreno, S. y Villalobos, J. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Mérida: CODEPRE. Publicaciones Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes.

Shiro, M. (2007) El discurso Narrativo oral en la vida cotidiana: géneros y procesos. En Bolívar, A. (Comp.) *Análisis del Discurso ¿por qué? y ¿para qué*? Caracas: El Nacional- UCV.

Simone, R. (2001). *Fundamentos de lingüística*. España: Ariel

Storani, S. (2000). Clases textuales en el discurso científico en revistas científicas de Ciencias Sociales, en Argentina [Versión Completa en línea]. Trabajo de grado de Maestría no publicado. Universidad Nacional de Entre Ríos. Maestría en Metodología de la Investigación Científica y Técnica. Disponible en http://www.cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=3&articulo=396&tipo=A&eid=4&sid=144&NombreSeccion=Articulos&Accion=Ver

Swales, J. M. (1990). Genre Analysis. English in academic and research settings. Australia: CAMBRIDGE.

Swales, J. M. (2004). *Research Genres. Explorations and applications*. USA: CAMBRIDGE

Tapia Ladino, M. y Burdiles Fernández, G. (2012). La organización retórica del marco referencial trabajo social. *Revista Alpha (Osorno)* [Revista en línea] 35. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822012012000200011&script=sci_arttextConsultado: 2013, marzo 15].

Valarino, E. Yáber, G. y Cemboraín, M.S. (2011a). *Diseño curricular por competencias, postgrado y TMT (Todo menos tesis). Reunión del Núcleo de autoridades de postgrado* [Documento en línea]. Disponible en: http: //apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/Ponencia-Nucleo-Autoridades-PG.pdf. [Consultado: 2012, abril 15].

Valarino, E. Yáber, G. y Cemboraín, M.S. (2011b). Metodología de la investigación. Paso a paso. México: Trillas.

Venegas, R; Meza Guzmán, P. y Martínez Hincapié, J. (2013). Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada RLA [Revista en línea] 51 (1). Disponible: www.scielo.cl/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=S0718-48832013000100008 [Consultado: 2016, febrero 15].

Venegas, R. Zamora, S. y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero trabajo final de grado en Licenciatura. Revista Signos 49 (S 1). Disponible: file:///C:/Users/anabo/Desktop/investigaci%C3%B3n%20octubre%202019/art1%20organziaci%C3%B3n%20ret+orica%20del%20TG.pdf [Consultado: 2020, enero 21].

Zamora, S. y Venegas, R. (2013). Estructura y propósitos comunicativos en Tesis de Magíster y Licenciatura. Literatura y Lingüística [Revista en línea] (27). Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112013000100011. [Consultado: 2015, marzo 12].

Letras, Vol. 59 (95), 2019, pp. 133-148 - ISSN: 0459-1283

VILLABRAVA Y SU PRESUNCIÓN DE GRAN CIUDAD

TODO UN PUEBLO

MIGUEL EDUARDO PARDO

Memphis Vaamonde
Memphisyva@hotmail.com
Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL)

Profesora de Castellano, Literatura y Latín egresada del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Cursa el último semestre de la maestría en Estudios Literarios en la Universidad Central de Venezuela (UCV). Es docente de pre grado en la cátedra de Análisis Literario en el Instituto Pedagógico de Caracas, adscrita al Departamento de Castellano, Literatura y Latín.

RESUMEN

Todo un pueblo (1899), como obra representativa de la literatura venezolana, narra mediante una gran carga de sátira y pesimismo, la situación sociopolítica de Venezuela a finales del siglo XIX. En esta, Miguel Eduardo Pardo desarrolla a través de sus personajes su visión en torno a la sociedad de la época, y destaca las consecuencias que produjo el afán de estos por adoptar los estilos de vida propios de la modernización europea. En esta investigación se aplica el análisis de contenido para indagar sobre la descomposición social que se hacía evidente en los espacios públicos de la ciudad como producto del afrancesamiento, bajo los planteamientos principales de Almandoz, Borja y Muxi. En este artículo se desarrolla la decadencia que sufrió Caracas, la Villabrava de nuestro autor, y se destaca con base en fuentes documentales la influencia del cosmopolitismo sobre la vida de los ciudadanos y su notable manifestación en la construcción de la ciudad.

Palabras clave: literatura venezolana, decadencia social, eurocentrismo, Todo un pueblo, Caracas del siglo XIX.

Recepción: 19/02/2019 **Evaluación:** 15/01/2020 **Recepción de la versión definitiva**: 10/02/2020

VILLABRAVA AND ITS PRETENSE OF A BIG CITY

TODO UN PUEBLO

Miguel Eduardo Pardo

ABSTRACT

Todo un pueblo (1899), as a representative work of Venezuelan literature, narrates through a great load of satire and pessimism, the sociopolitical situation of Venezuela by the end of the 19th century. In this text, Miguel Eduardo Pardo develops through the characters his view of the society of the time, and highpoints the consequences of embracing the lifestyles of modern Europeans. In this research, content analysis is applied to examine the social decadence that was evident in the public spaces of the city as a product of Frenchification, based on the most important assertions of Almandoz Borja

and Muxi. This article discusses the decline that Caracas –the author's Villabraba— underwent and pinpoints, based on documentary sources,the influence of cosmopolitanism on the lives of citizens and its notable manifestation in the construction of the city.

Key words: Venezuelan literature, social decadence, euro- centrism, *Todo un pueblo,* 19th Century Caracas

VILLABRAVA ET SA PRÉSOMPTION DE GRANDE VILLE

TODO UN PUEBLO
MIGUEL EDUARDO PARDO

RÉSUMÉ

Todo un pueblo (1899), en tant qu'œuvre représentative de la littérature vénézuélienne, raconte à travers une grande charge de satire et de pessimisme, la situation sociopolitique du Venezuela à la fin du XIXe siécle. Dans cet ouvrage, Miguel Eduardo Pardo développe, à travers ses personnages, sa vision de la société de l'époque, et met en lumiére les conséquences de leur désir d'adopter les modes de vie de la modernisation européenne. Dans cette recherche, l'analyse du contenu est appliquée pour étudier la décomposition sociale qui était évidente dans les espaces publics de la ville comme produit de la francisation, sous les principales approches d'Almandoz, Borja et Muxi. Cet article développe la décadence subie par Caracas, la Villabrava de notre auteur, et met en évidence, à partir de sources documentaires, l'influence du cosmopolitisme sur la vie des citoyens et sa manifestation notable dans la construction de la ville.

Mots-clés : littérature vénézuélienne, décadence sociale, eurocentrisme, tout un peuple, Caracas du XIXe siécle.

VILLABRAVA E LA SUAPRESUNZIONE DI GRANDE CITTÀ. *UN INTEROVILLAGGIO*, DI MIGUEL EDUARDO PARDO

RIASSUNTO

Todo un pueblo (1899), come opera rappresentativa della letteratura venezuelana, narra, attraverso una caricagrande di satira e pessimismo, la situazione sociopolítica del Venezuela allà fine del XIX secolo. Proprio in questo contesto, Miguel Eduardo Pardo sviluppa, attraverso i suoi personaggi, la sua concezione della società dell'epocae sottolinea le conseguenze del desiderio di adottare gli stili della vita europea della modernizzazione anche europea. In questa ricerca, l'analisi del contenuto viene applicata per indagare sulla decomposizione sociale che era evidente negli spazi pubblici della città, come risultato della francesificazione, sotto i principali approcci di Almandoz Borja e Muxi, Questo articolo sviluppa il declino subito da Caracas, il Villabrava del nostro autore e mette in luce, sulla base di fontidocumentarie, l'influenza del cosmopolitismo sulla vita dei cittadini e la sua notevole manifestazione nella costruzione della città.

Parole chiavi: Letterarura venezuelana. Declino sociale. Europocentrismo. Un'intera città. Caracas XIX secolo.

VILLABRAVA E SUA PRESUNÇÃO DE UMA GRANDE CIDADE TODA UMA ALDEIA

Miguel Eduardo Pardo

RESUMEN

Toda uma aldeia (1899), como uma obra representativa da literatura venezuelana, narra, através de uma grande carga de sátira e pessimismo, a situação sociopolítica da Venezuela no final do século XIX. Miguel Eduardo Pardo desenvolve, por meio de seus personagens, sua visão da sociedade da época e destaca as conseqüências de seu desejo de adotar o estilo de vida da modernização européia.Nesta pesquisa, a análise de conteúdo é aplicada para indagar sobre a decomposição social que ficou evidente nos espaços públicos da cidade como produto da francesificação, sob as principais abordagens de Almandoz, Borja e Muxi. Este artigo desenvolve o declínio sofrido por Caracas, o Villabrava de nosso autor, e destaca, com base em fontes documentais, a influência do cosmopolitismo na vida dos cidadãos e sua notável manifestação na construção da cidade.

Palavras-chave: literatura venezuelana, declínio social, eurocentrismo, toda uma aldeia, Caracas, século XIX

En la obra emblemática de Miguel Eduardo Pardo *Todo un pueblo* publicada en 1899 destacan las ideas del autor con respecto a la situación sociopolítica de los venezolanos a finales del siglo XIX. En esta coloca como eje principal la ciudad de Caracas, narrando si se quiere de una manera satírica, pero no por ello poco pesimista sobre la descomposición en la que se encuentra la sociedad. El intento de asumir el eurocentrismo o afrancesamiento de forma acelerada, ha generado un estado de ridiculización, pues los personajes se sobreponen atropelladamente a todo lo que represente un obstáculo para obtener el ascenso social deseado.

En este sentido González (1983) señala que:

> ...los proyectos de construcción y consolidación de los Estados-nación en Latinoamérica se sustentaron en la premisa de que las nuevas naciones debían copiar estructuras y modelos europeos que implicaran avance y, en general, impulso civilizador. Desde el otro lado del binomio, se trataba de "domesticar" la barbarie, lo cual significaba que [...] tanto campos como ciudades, hombres y hábitos, ideas y sensibilidades, debían ajustarse a los moldes de una modernidad europea, abandonar viejas tradiciones, o mejor aún, sobreponer a un cuerpo social ahora tenido por "bárbaro" –según los nuevos aires del liberalismo– modos y maneras que remedaran tanto a las ciudades y naciones, hombres y costumbres europeos. (p. 109)

Este pueblo "civilizado" se presenta como un simulacro de modernización, pues en la búsqueda de copiar patrones europeos cayeron en la degradación, siendo este el tema principal que desarrolla Miguel Eduardo Pardo en su obra. En esta se muestra el impacto que el proceso de modernización tuvo en la estructura social de la ciudad, así como en las acciones que estos personajes ejercían ante la búsqueda de un supuesto progreso para mantener un estatus social que se alejaba totalmente de la realidad.

Ante la situación planteada, es preciso incorporar la definición de modernización, modernidad y modernismo, pues permitirá relacionarla con la decadencia que nos presenta Pardo en su texto a través de sus personajes.

Vilar (1987), por su parte, indica que el *decadentismo* representa una de las caras de la modernidad, de la experiencia del mundo moderno, y, de lo que llamamos modernismo, este autor refiere que esta idea de decadencia nunca ha tenido tanta importancia como en la modernidad. Ese decadentismo que como visión de un mundo que se degenera hacia un estado más oscuro e indigno, gesta la idea de que los tiempos futuros serán cada vez peores. (p. 21)

En este mismo orden de ideas, Vilar (ob. cit) plantea que el término *Modernización* se entiende como "... todos aquellos procesos de transformación social, que vienen impulsados por el desarrollo de unas relaciones económicas y sociales que podemos llamar relaciones capitalistas de producción." (p. 21), es así como este proceso implica la conversión de los talleres en fábricas, el surgimiento de una clase burguesa y de las clases obreras, los movimientos demográficos del campo hacia la ciudad, la aparición de las grandes ciudades aunado a la transformación de las relaciones familiares, de las costumbres, entre otros.

Adicionalmente a este concepto, nos presenta el de *modernidad* como "...la experiencia histórica de ese proceso de modernización [...] de los hombres y mujeres que viven en ese mundo. Ser <<moderno>> es tener consciencia de esa experiencia de la modernidad." (p. 23)

Asimismo, plantea que *modernismo* se trata de:

> las ideologías, teorías, doctrinas, concepciones del mundo, ideas, etc. que surgen de las tentativas de racionalizar, teorizar, sublimar teoréticamente esta experiencia. Los modernismos –utilizando este concepto en un sentido muy amplio– serán todas las <<ideologías>> desde los movimientos artísticos - filosóficos a los científicos de la índole que sea que intentan dar de algún modo la explicación de qué es lo que pasa, qué es este proceso de modernización, en qué consiste esta experiencia que llamamos modernidad. (p. 23)

Es así que, para quienes perciben el mundo moderno bajo una mirada positiva, el concepto central es progreso; mientras que para quienes reprueban la experiencia de la modernidad, el término que destacan es la decadencia, siendo esta la visión que refiere Miguel Eduardo Pardo en su obra Todo un pueblo, a través del deterioro social que se va apoderando de los habitantes de Villabrava, en su intención de adquirir conductas que la europeización trajo consigo.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, es preciso ubicarnos en la sociedad guzmancista, ya que ésta representó el primer movimiento de un período europeizado en la historia de las ciudades venezolanas. Las personas que formaban parte de la urbe, fueron desplazando los estilos de vida propios de la ciudad colonial, a pesar de la nostalgia que despertó en algunos la añoranza de la nobleza criolla de Venezuela propia del preguzmancismo.

A este respecto, Almandoz (2006) presenta esta percepción nostálgica por parte del marqués de Roja, colaborador en la diplomacia guzmancista, quien resaltaba el sobrio gusto y la paz arcádica de la Caracas postcolonial "...con sus legiones de modistas, sastres y zapateros, la nueva civilización había transformado a Venezuela en un <<pandemonium>> materialista, perturbando las <<patrialcales costumbres>> del país que salía de la colonia." (p. 132)

En este sentido, González Casas (2002) señala que todos los esfuerzos de modernización urbana han estado inspirados en fuentes extranjeras, por lo que es

posible trazar en cada fase del desarrollo de la ciudad un conjunto característico de influencias foráneas, acompañadas por activas reacciones locales. (p. 30)

Otros de los elementos importantes que destaca Almandoz (ob. cit) que formaron parte de los avances introducidos por Guzmán y que se afianzaron progresivamente en los mandatos de Castro y Gómez, se encuentran: el transporte público, muchos de los vehículos fueron traídos desde Francia y representaban un signo distintivo de los caraqueños de la clase alta durante buena parte de la Bella Época. (p. 179). También el cine que se introdujo a finales de la década de 1900, "...con proyectores diseñados por la <<Casa Pathé>> francesa [...] al salir de los teatros, los caraqueños podían saborear el <<pan francés>> de las Gradillas, o bien escuchar música en los nuevos sitios de moda..." (p. 239), aunado al desarrollo de la infraestructura urbana con el despliegue de calles y avenidas.

González Casas (ob. cit.) en su texto explica que la arquitectura, basada en los patrones del eclecticismo europeo, era entendida como un instrumento idóneo para impulsar y demostrar la modernización del país. La nueva escala introducida por Guzmán Blanco modificó el sistema dimensional capitalino. Las nuevas "fichas" establecían un perfil urbano con cúpulas, torres de observación y pináculos que se levantaban sobre el nivel de edificaciones con techos de teja de la ciudad tradicional. Así como también, aparecían edificaciones "funcionales", como estaciones de ferrocarril, mataderos y plantas de agua, las cuales monumentalizaban la periferia.

Es así como la modernización de la que Caracas se iba apoderando influyó en la conducta de los caraqueños, si bien, quienes conocían los patrones originales europeos reconocían en esta ciudad aún el atraso disfrazado de una aparente modernidad, quienes eran visitantes eventuales pudieron respirar el aire europeo en Caracas. Por esta razón muchos de los caraqueños que comenzaban a disfrutar de las bondades que la pseudo modernidad les ofrecía, comenzaron a modificar sus conductas en torno a esta nueva conformación de la ciudad.

A raíz de anteriormente descrito, Pardo, en su obra destaca la doble moral de los ciudadanos de Villabrava, específicamente de ese grupo emergente,

elemento central de la misma, que surge luego de la caída del patriciado en el cual se desenmascaran las actitudes de los políticos, de los ilustrados, de los hombres y las mujeres de la sociedad, característica que ha incidido notablemente en la literatura venezolana en personajes presentes en obras posteriores. A este respecto, Castro (1977), en el prólogo de *Todo un Pueblo,* señala que esta novela:

> ...establece de una vez para la literatura venezolana una galería de tipos que luego veremos deambular por novelas posteriores: el doctor, el general, el poeta, las señoritas de la alta sociedad, el periodista, el advenedizo, cada uno llevando ufanamente su mediocridad y la negatividad de sus falsos valores. (p. 23)

Es así como se construye la ciudad de Villabrava, lejos de regirse por valores y principios morales de los que suelen enorgullecerse, predomina la falsa preocupación de los gobernantes ante las necesidades del pueblo, los falsos ilustres que alardean de sus conocimientos, las señoritas que pretenden regirse por la castidad y las buenas costumbres, los políticos que vociferan ser hombres honrados; en fin, una sociedad donde la hipocresía se manifiesta incesantemente y donde se pretende mostrar la grandeza y la bondad construidas a partir de las apariencias. Glorificar su accionar, aunque sus fines y logros estén alejados de la realidad, son, precisamente, las máscaras que direccionan el devenir de Villabrava.

Cuando hablamos de Villabrava, es importante destacar que no se trata de toda la ciudad, sino de ese pequeño grupo que procura formar parte de la "aristocracia" e insiste en adoptar formas suntuarias de modernización:

> las damas y los caballeros caraqueños hacían lo mejor para mantenerse en contacto con las más recientes modas europeas y la vida de mundo en general, como si trataran de compensar en el dominio doméstico la sofisticación que faltaba en la capital. (Almandoz, 2002, p.56).

El resto de la población queda al margen de esta historia. De esta manera, ese grupo alrededor del cual giran todas las acciones, trata de establecer patrones de comportamiento que, según quienes lo integran, corresponde a la sociedad aristocrática, lo que los distanciaría del comportamiento del resto de los habitantes de la ciudad, como se evidencia en este fragmento extraído de la obra de Miguel

Eduardo Pardo, en el episodio en el que Providencia intenta poner al día a Florindo acerca del conflicto suscitado en la casa de Don Anselmo al descubrir a Julián cerca de su hija Isabel:

> - No seas majadero, Florindo. ¿Qué discusión ni qué ocho cuartos? Un desbarajuste. Parecía aquello una perrera. ¡Mira tú si fue grande el escándalo que los vecinos salieron a las ventanas! ¡Y eso que el vecindario es aristocrático...! (p. 57)

En este fragmento se muestra que, aunque Providencia realiza una crítica del comportamiento de estos personajes por no considerarlo acorde con el vecindario aristocrático, ella tampoco actúa como una persona de clase. En las actitudes que cada uno refleja no se evidencia esa supuesta cultura de la que suelen alardear, incluso cuando los personajes "aristocráticos" intentan mostrar lo mejor de su estirpe terminan por comportarse aún peor de lo que se podía esperar del resto de la sociedad, tal como se observa en los siguientes extractos tomados de la obra, específicamente del episodio en el que Providencia a su regreso de París ofrece un banquete.

> Por ejemplo, después de medianoche, cuando se abrió el *buffet*, se declaró entre los hombres una grosería sin rodeos. A codazos y empujones se abrían paso en el comedor. Daba vergüenza aquella desaforada acometida a los sandwiches, pasteles...
>
> Cien brazos se extendían, cien mangas se engrasaban al pasar sobre los manjares, cien manos se disputaban sobre los platos una tajada. [...]
>
> Francisco Berza, el sabio, no quiso comer sino después de haber obsequiado a todas las damas que encontró al paso, pero apenas las hubo servido se lanzó también como los demás a la invasión y arrasó con todas las fuentes de pepinos, rábanos y aceitunas que había escondido de antemano detrás de una vajilla. (p. 249)

Aunado a esto, otro de los aspectos que es importante destacar es la ideología que se presenta a través del personaje de Julián, quien se opone al resto del grupo. Es Julián Hidalgo quien muestra la otra cara de la moneda, a través de su accionar propone una personalidad sincera, con ideales firmes e incorruptibles.

Es importante recordar la ascendencia indígena de aquel joven, aquella estirpe indomable forjada por la injusticia de los hombres. Se siente dueño y parte del ambiente en el que se crió, así como sus ancestros, lo que no le permitía formar parte de la hipocresía en la que se veía inserto: "Decididamente el espíritu de aquel mozo había sido hecho para la grandeza [...] acabó por amar todo aquello que era suyo..." (p. 48).

No obstante, no sucedía de la misma forma con Don Anselmo quien, a pesar de ser de humilde procedencia, ansiaba poseer un apellido que diera apariencia de pertenecer a la nobleza y era capaz de dar todo lo que tenía por cambiar su pasado y su origen humilde, significa entonces que la conducta de este hombre se le pudiera atribuir a la inconformidad con su origen: "Anselmo Espinoza nació brutalmente sobre los trapos podridos de una tienda de inmigrados; de esos inmigrados que llegan a todas partes sucios, andrajosos, maltrechos de cuerpo y de espíritu, pidiendo hospitalidad a veces y a veces trabajo..." (p. 63)

Este personaje ansiaba formar parte de la clase burguesa a toda costa, no tenía ideales firmes y poseía una personalidad decadente, lo que impedía su relación con Julián, pues no existía la más mínima posibilidad de acercamiento entre ellos. Don Anselmo formaba parte de los hipócritas sociales que dirigían sus acciones en torno a la conveniencia:

> ...sigue viviendo para <<el gran mundo>>, consagrándole su existencia toda entera: sus ideas en los salones y sus alardes de hombre generoso en los bazares de caridad. Opina con arreglo a las opiniones de las personas distinguidas; viste como ellas; imita sus gustos... (p. 66)

Con respecto a este tópico, Ruiz, (2013) en el volumen XVII de los *Cuadernos de literatura*, señala lo siguiente:

> ...que gran parte de esta obra [...] legitima la posición del protagonista a través de una herencia indígena-criolla, descalifica al nuevo burgués Anselmo por ser hijo de inmigrantes, sin historia ni

> tradición que lo justifiquen ni lo validen como "hijo de la nación." (p. 211)

Aunado al tema de la hipocresía presente en Villabrava, se desarrolla el tópico de la miseria social, en cuyo marco el individuo trata de aparentar lo que no es, de ganar mérito y el afecto de las personas a través del engaño y de vanagloriarse con lo que no posee. En tal sentido, esta miseria se caracteriza por ese mundo de mentiras en el que se encuentran sumergidos los personajes, haciéndose aún más deplorable cuando se pone en juego la ética y la dignidad, a excepción de unos pocos que nuestro autor hace la salvedad por pertenecer a la clase trabajadora y honesta.

En esta obra se destaca la intención de estos personajes de engañar a otros, pero además se le suma la destrucción que viene desde el interior del individuo y que está en correspondencia con lo que acontece en los espacios públicos, entre las personas que hacen vida en la ciudad, y por ser esta más difícil de erradicar, la ciudad de Villabrava se mantendría sumida en esa ola de miseria humana.

La situación antes descrita se evidencia en algunos personajes de la obra como lo es el caso de Providencia, de Don Anselmo y de Susana. Por su parte, Providencia, hija menor de la familia Pérez Linaza, se caracterizaba además de por su opulento cuerpo que hacía juego con su personalidad, por ser un personaje en extremo chismoso que no se conformaba con difundir los acontecimientos que se presentaban en algunas familias, sino que los magnificaba de tal forma que generaba cizaña o angustia en quien la escuchaba. En el caso de su amistad con Isabel, se muestra claramente esta situación, pues diciendo ser su amiga, le causó mucho dolor al contarle la forma en que Julián salió de prisión y de la vinculación que tuvo su padre con la madre de Julián para obtener su libertad. Todo esto le causó gran satisfacción a Providencia, quien despiadadamente se burlaba de la manera como Isabel había recibido tal noticia:

> -- Hace visto a la hipócrita y qué decirme a mí que no sabía nada. ¡Con sus hipos de histérica...! Si la hubieses visto... ¡Qué convulsiones!

> ¡Qué lamentos! ¡Qué modo de tirarse encima de una! ¡Mira, 'niña', cómo me ha puesto el traje la muy sinvergüenza…! (p. 204)

Esta situación, además de provocar gran tristeza y desconcierto en Isabel, fue la causa de su ruptura con Julián y del posterior enfrentamiento con Don Anselmo. Asimismo, este personaje de Providencia, como se muestra, no era amiga de Isabel, no era leal a esta amistad, así como tampoco lo era con Florindo ni con las hermanas Tasajo, ella coqueteaba con Teodorito cuando este salía con una de las señoritas Tasajo. De esta manera tampoco le importó la situación económica de su padre tras el derroche de dinero que tuvo ella junto a sus hermanas en París sino que, aunado a ello, le insistió para que celebrara un banquete en la ciudad, llevándolo a la completa ruina.

Otro de los personajes claves en la obra que vale la pena destacar por la pobreza humana que irradia es Don Anselmo Espinosa: en su deseo de demostrar su poder, alardea de ser un hombre honesto y correcto y se opone drásticamente a la relación de su hija con Julián por ser parientes lejanos y por el peligro que esto conllevaba, además por la ascendencia de este joven y por no ser parte de esa clase "burguesa" de la que Don Anselmo procuraba pertenecer. Sin embargo, a pesar de la supuesta moralidad, este personaje sucumbió bajo la lujuria y el deseo sexual que despertaba en él Susana; no le importó la salud de su esposa, lo que pudiera pensar su hija, lo que sucedería si Julián se enteraba, ni nada más. Aprovechó la oportunidad en la que se encontraba la madre de Julián, su vulnerabilidad a raíz del sufrimiento que le causaba tener a su hijo en prisión, se valió de esta situación para persuadirla y lograr el acercamiento que él tanto quería a cambio de la libertad de Julián.

Sumado a lo anterior, tras la muerte de su esposa, cuando Susana se marchó con su hijo a la finca para conseguir un poco de paz, Don Anselmo, ante la negativa de Isabel de ir hasta allá, la golpeó despiadadamente hasta saciar su ira, la joven terminó accediendo y con ello odiando más a su padre. Su miseria era tal que lo

único que le importaba era tener la excusa perfecta para volver a encontrarse con Susana y continuar con sus pasiones.

De la misma manera, el personaje de Susana no escapa de este calificativo. Si bien su actitud es distinta a la de los personajes antes tratados, ella se debatía en las contradicciones de una doble moralidad: por un lado, estaban los principios, el honor y el respeto a la memoria de su difunto esposo y, por el otro, palpitaba la lujuria que ella aparentaba negar. En este sentido, Castro (1977), en el prólogo de la novela, señala lo siguiente con relación a este personaje:

> Susana, quien acepta el trato de Espinosa a cambio de la libertad de su hijo, no es una víctima inocente sino más bien una víctima participativa. La novela nos relata las posiciones lúdicas de la viuda, el juego de las sedas sobre los muslos, una actitud de 'hembra inconsciente' que puede dar sentido, en el plano de lo sensual, a la desesperación de Anselmo Espinosa. Pero a su vez esa virtuosa mujer busca inconscientemente el trato, lo acepta y posteriormente lo disfruta, liberándose así una lujuria que, al no respetar las normas de la ética impuestas por el autor, conduce a los seres de la obra a su propia destrucción. (p. 24)

Si bien es cierto que Susana aparentemente accedió a las pretensiones de Don Anselmo a causa de la misma desesperación de madre, ella dio cabida para que esta situación continuara. No tenía el valor para negarse y si lo hacía era en forma de juego con la intención de que Espinosa insistiera hasta conseguirlo.

Por lo anterior descrito, se asume que su virtuosidad era también una simple farsa que le permitió a Susana ganarse el respeto de los demás y hasta el de su hijo, pero nada de esto era real; no midió las consecuencias, no respetó el sitio donde se encontraba con su hijo. Al igual que Don Anselmo se dejó llevar por los instintos pasionales, ocasionando la destrucción de la familia: "Pardo quiere encontrar en esa lujuria el signo de un pueblo que atraviesa bajo su impulso las barreras éticas y que marcha por ello hacia su destrucción" (Castro 1977. Ob. cit., p. 25).

En este orden de ideas, es importante resaltar la participación de las figuras de autoridad en Villabrava, como lo son los ilustrados y los políticos, pues a ellos la hipocresía y la miseria los arropa de igual manera que al resto de la población. En el caso de los ilustrados, la sátira que hace el autor es más evidente. Son jóvenes que presumen de su supuesta erudición y la sociedad confía en la veracidad y la elocuencia de lo que dicen, pero todos eran falsos y su propósito, además de mantener el respeto y la admiración entre los villabravenses, era escalar un puesto en el gobierno.

A este respecto, Borja y Muxí (2000), en su trabajo titulado *El espacio público, ciudad y ciudadanía*, señalan que el urbanismo del siglo XIX estableció la diferenciación jurídica entre el espacio público y el privado, con el propósito de garantizar aquél y la multiplicidad de funciones y usos que se pudieran llevar a cabo en su seno.

Con respecto a la ciudad, señalan lo siguiente:

> La ciudad es entonces urbs, concentración de población y civitas, cultura, comunidad, cohesión. Pero es también polis, lugar de poder, de la política como organización y representación de la sociedad, donde se expresan los grupos de poder, los dominados, los marginados y los conflictos. (p. 18)

Lo anterior planteado se muestra en el caso del personaje Arturo Canelón, quien se valió de la influencia de su padre, que era alcalde, para conseguir un cargo público importante. Esta situación generó sentimientos de envidia entre los demás, que también ansiaban el cargo de cónsul, pero no contaban con la misma suerte, como es el caso de Florindo, pues "…un sentimiento parecido al de la envidia llevaba al irritado poeta a no permitir o a no querer que Canelón, su 'hermanito' en letras, se fuese solo a viajar por esos mundos sin su amorosa compañía." (p. 183). Con esta envidia consiguió la muerte de su tan apreciado amigo.

En el caso de los políticos, por su parte, se evidencia mucho la propaganda, el quedar bien con las personas destacadas que tengan alguna influencia en su gestión:

> Estos representantes de la politiquería villabravense, que tenían la dignidad por apariencia y el servilismo por culto, y cuyo único oficio era el de mentirse y engañarse a todas horas, formaban frecuentemente corros en el comedor y en el patio: hablaban mil majaderías y se dispensaban mil demostraciones de afecto, odiándose, en el fondo todos ellos. (p. 165)

En esto invertían el tiempo, no sentían la menor preocupación o interés por lo que pasara en Villabrava, a menos que se tratara de una persona influyente, mientras que los que realmente requerían de atención se ven humillados y ridiculizados ante las acciones de estos. Como ejemplo de esta situación, se puede mencionar el caso de Susana durante la búsqueda desesperada de alguna persona de autoridad que le diera esperanzas de devolverle la libertad a su hijo, sin embargo, lo que encontró fue una completa indiferencia e irrespeto a su dolor:

> El general le negó de manera terminante y sin réplica, sin excusa, la libertad del hijo.
>
> Precisamente cuando formulaba tan rotunda negativa, asomó por entre el espeso cortinaje de la puerta principal del despacho la desgreñada cabeza de un chalán:
>
> --General: ahí le traen el caballo negro que usted encargó.
>
> Y el general que se olvidaba de los más trascendentales problemas políticos y de los asuntos más urgentes en cuanto le hablaban de un animal [...] dejó a la madre con la sollozante súplica en los labios...(p. 168)

Y de esta manera, los personajes que debieran representar un patrón a seguir para la población, los que pretenden encarnar los ideales políticos y sociales, muestran actitudes denigrantes y se rigen por mentiras que le han permitido en cierto modo permanecer en un nivel dentro de la sociedad, sin reprocharse ni mucho

menos reflexionar sobre dichos comportamientos. Muchos generan prejuicios basados en una supuesta moralidad y correcto proceder, juzgando las actitudes de los demás, pero son incapaces de mirar su propio espejo, llevan una vida de apariencias, donde ni siquiera el sentimiento hacia la familia los conduce a un proceder mejor. En esta ciudad "el chisme y la maledicencia trazan el retrato de una aldea con ínfulas de gran ciudad, una París de los confines..." (Gomes, 1997, p. 217).

A este respecto los autores Borja y Muxí (2000), desarrollan la idea de que las ciudades están definidas por los espacios públicos y su calidad depende de la calidad de las personas que hacen vida en ellas. Es así como la Villabrava de Miguel Eduardo Pardo, observada a través de una visión pesimista y desesperanzadora, forjada por los personajes que hacen vida en estos espacios, es un vivo reflejo de la descomposición social de sus habitantes, quienes en el auge por adaptarse a la modernización que se instauraba medianamente en la capital, fueron perdiendo su identidad como villabravenses, para transformarse en un híbrido social que ridiculizaba la cultura europea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almandoz, A. (2002*). La ciudad en el imaginario venezolano*. Tomo I: Del tiempo de Maricastaña a la manifestación de los techos rojos. Caracas: Fundación para la Cultura Urbana.

Almandoz, A. (2006). Urbanismo europeo en Caracas (1870 – 1940). Caracas: Equinoccio (Universidad Simón Bolívar)

Borja, J. y Muxí, Z. (2000). *El espacio público: ciudad y ciudadanía.*

[Documento en línea] Disponible: https://www.researchgate.net

publication/44358990_El_espacio_publico_ciudad_y_ciudadania_Jordi_Borja_y_Zaida_Muxi [Consulta 2019, 11 de diciembre]

Castro, J. (1977). Prólogo de la novela *Todo un Pueblo.* Miguel Eduardo Pardo y El Club de los Odiantes.

Gomes, M. (1993). *El Lenguaje de las Destrucciones: Caracas y la Novela Urbana.* Revista de literatura hispánica: No. 37, Article 25.

González Casas, L. (2002). *Modernidades alternas del urbanismo araqueño: Territorio, arquitectura y espacio urbano*. En Caracas, de la metrópoli súbita a la meca roja. Volumen 7. Primera edición. Ecuador: Olacchi.

González, B. (1983). *Todo un pueblo: modernismo modernidad. La crisis finisecular en Venezuela*. En: *Escritura:* Caracas.

Pardo, M. (1981). *Todo un Pueblo.* Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana. Colección el Dorado.

Ruiz, B. (2013). *Mujer, clase y proyecto nacional en la Venezuela de finales del siglo XIX: Todo un pueblo de Miguel Eduardo Pardo*. *Cuadernos de literatura*. VOL. XVII nº33. Enero-Junio 2013

Vilar, G. (1987). *El decadentismo como doctrina estética*. [Documento en línea] Disponible: https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/1266/El%20decadentismo.pdf [Consulta 2020, 18 de enero]

Letras, Vol. 59 (95), 2019, pp. 149-181 - ISSN: 0459-1283

PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA APLICADA A LA LITERATURA: UNA PROPUESTA INTEGRADORA

Ríchard José Sosa Villegas
sosacademicus@mail.com
Instituto Náutico "Almirante Lino de Clemente"
(Caracas- Venezuela)

Profesor egresado del Instituto Pedagógico de Caracas, en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Ocupa la Dirección en Educación Media General del Instituto Náutico "Almirante Lino de Clemente", donde también se desempeña en el área de su especialidad. Además, labora como docente de aula I, en la U.E.N "Josefa Irausquín López", adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación. En la actualidad, cursa la Maestría en Lectura y Escritura en el IPC.

"la literatura... *se inmiscuye en* la búsqueda de preguntas que, por lo general, cuando es buena literatura, se quedan sin respuestas" (Santaella, 2016, p.229)

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es proponer, a partir de nociones teóricas y pedagógicas, un bosquejo de los elementos que deberían tomarse en cuenta para la conformación de una pedagogía integradora de la literatura. Para concretar dicha propuesta de carácter documental, se parte en primer lugar, de los postulados que rigen la pedagogía de la literatura y sus principios de acuerdo con Cárdenas (2000); en segundo lugar, el cómo podría combinarse el texto literario a partir de una pedagogía integradora, tomando como base los supuestos teóricos de Fraca (2003), y en tercer lugar, la propuesta de una pedagogía de la pregunta expuesta por Siede (2010) a partir de la mayéutica socrática. Los resultados apuntan a que es necesario repensar la enseñanza de la literatura, a través de estrategias motivadoras para el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los estudiantes en cualquier nivel académico.

Palabras clave: literatura, pedagogía de la pregunta, pedagogía integradora.

Recepción: 20/06/2019 **Evaluación:** 02/12/2019 **Recepción de la versión definitiva**: 04/12/2019

PEDAGOGY OF QUESTIONING APPLIED TO LITERATURE: AN INTEGRATIVE PROPOSAL

ABSTRACT

The aim of this work is to propose, from theoretical and pedagogical notions, an outline of the elements that should be taken into account in the conformation of an integrative pedagogy of literature. In order to achieve this, we first start with the postulates that govern the pedagogy of literature and its principies according to Cárdenas (2000); secondly, we focus on the way literary texts could be approached from a pedagogy of literature based on the theoretical standpoints of

Fraca (2003) and thirdly, we consider the proposal for a pedagogy of questioning by Siede (2010) whose work is based on the Socratic Maieutic. The results of this research suggest that it is necessary to rethink the teaching of literature through motivating strategies to enhance the cognitive and metacognitive development of students at any academic level.

Key words: literature, pedagogy of questioning, integrative pedagogy.

LA PÉDAGOGIE DE LA QUESTION APPLIQUÉE À LA LITTÉRATURE : UNE PROPOSITION INTÉGRATIVE

RÉSUMÉ

L'objectif de ce document est de proposer, à partir de notions théoriques et pédagogiques, un aperçu des éléments à prendre en compte pour la conformation d'une pédagogie intégrative de la littérature. Pour concrétiser cette proposition de nature documentaire, nous partons, premiérement, des postulats qui régissent la pédagogie de la littérature et ses principes selon Cárdenas (2000) ; deuxiémement, de la maniére dont le texte littéraire pourrait être combiné à partir d'une pédagogie intégrative, en prenant comme base les hypothéses théoriques de Fraca (2003), et troisiémement, de la proposition d'une pédagogie de la question posée par Siede (2010) de la part des mayeutiques socratiques. Les résultats suggérent qu'il est nécessaire de repenser l'enseignement de la littérature, par des stratégies motivantes pour le développement cognitif et métacognitif des étudiants à tout niveau académique.

Mots clés : Littérature, Pédagogie de la question, Pédagogie intégrative.

PEDAGOGIA DELLA DOMANDA APPLICATA ALLA LETTERATURA: UNA PROPOSTA INTEGRATIVA

RIASSUNTO

Lo scopo di questo saggio é di proporre, sulla base di nozioni teoriche e pedagogiche, uno schema degli elementi che dovrebberoessere presi in considerazione per la formazione di una pedagogía integrativa della letteratura. Per concretizare questa proposta documentarla, abbiamo iniziato, innanzitutto, con i postulati che governano la pedagogía della letteratura e i suoi principisecondo Cárdenas (2000); in secondo luogo, come si potrebbe considerare il testo letterario a partire da una pedagogía integrativa, basata sulle ipotesi teoriche di Fraca (2003) e, in terzo luogo, la proposta di una pedagogía della domanda presentata da Siedi (2010), a partire dalla maieutica socrática. I risultati sottolineano che é necesario ripensare l'insegnamento della letteratura, atraverso strategie motivanti per lo sviluppo cognitivo e metacognitivo degli studenti di qualsiasi livello accademico.

Parole chiavi: Letteratura, pedagogia delle domande, pedagogia integrativa.

PEDAGOGIA DA PERGUNTA APLICADA À LITERATURA: UMA PROPOSTA INTEGRADORA

RESUMEN

O objetivo do presente trabalho é propor, a partir de noções teóricas e pedagógicas, um esboço dos elementos que devem ser levados em consideração para a formação de uma pedagogia integrativa da literatura. Para concretizar essa proposta documental, primeiro partimos dos postulados que regem a pedagogia da literatura e seus princípios, conforme Cárdenas (2000); segundo, como o texto literário poderia ser combinado a partir de uma pedagogia integrativa, baseada nos pressupostos teóricos de Fraca (2003), e terceiro, a proposta de uma pedagogia da questão apresentada por Siede (2010) com base na mayeutica socrática. Os resultados indicam que é necessário repensar o ensino da literatura, por meio de estratégias motivadoras para o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo de estudantes de qualquer nível acadêmico.

Palavras-chave: literatura, pedagogia da questão, pedagogia integrativa

1.- Introducción

En esta investigación se presenta una propuesta didáctica en relación con la pedagogía de la pregunta aplicada a la literatura, con la intención de desarrollar y mejorar la habilidad lingüística oral de los estudiantes. Es decir, la destreza para la comprensión y la producción de textos oralesa partir de investigaciones teóricas y empíricas realizadas por el autor, sobre el abordaje de la práctica académica en la enseñanza del texto literario en Educación Media General (EMG). El diseño de la investigación fue de carácter documental al apoyarlo fundamentalmente en modelos pedagógicos, cognitivos y metacognitivos que versan sobre la importancia de las actividades intelectuales por parte de los estudiantes, a la vez que se relacionan con el área de la literatura como objeto de estudio. De esta manera, tras el arqueo de la información recolectada se adiciona la perspectiva y reflexión del autor con base en su propia experiencia docente y las recomendaciones para aplicar la pedagogía integradora de la literatura en situaciones reales de clase.

Dentro del ámbito de lo antes descrito, es necesario señalar que solo se abordará la propuesta didáctica, asumiendo el compromiso por parte del autor de aplicar la misma para presentar los resultados oportunamente como una demostración de su

factibilidad, lo cual puede incentivar su aplicación en otros ámbitos. Para iniciar, es necesario acercarse al objeto de estudio.

En relación con el abordaje de la literatura, sus atribuciones surgirían a partir de interrogantes cómo: ¿qué se concibe y acepta como literatura hoy en día? ¿cuáles son los discursos literarios que mejor representan en el tiempo nuestra capacidad para imaginarnos mundos? ¿en qué consiste la interpretación de una obra literaria? ¿cuántas interpretaciones puede esta tener? y ¿qué conocimientos nos aporta en nuestra calidad de vida, la lectura de obras literarias? Tal como lo plantea Bermúdez (2015) "Gestionar respuestas a interrogantes como las antes planteadas, hace que se transite, entonces, desde el objeto del saber de lo literario hasta el objeto de la enseñanza de la literatura"(p.161).

Es pertinente recordar que hoy en día la literatura como objeto de estudio, dentro de ciertos espacios académicos obedece a una serie de elementos de distinto orden, tales como: moralejas, enseñanzas, y otros que dependen del enfoque de quien la emplea al enseñar. No obstante, uno de los conceptos que quedan fuera de esa consideración, es la comprensión de que frente a esta, se olvida que debe ser tratada como un elemento cultural con un importante valor estético tan amplio, que para muchos autores el término literatura todavía carece de una definición propia. Esto pareciera corresponder al hecho de que la literatura hace referencia a diversos criterios, variables por cada comunidad, grupos sociales de acuerdo con una época y lugar específico. Para ilustrarlo, al referir el vocablo literatura, van Dijk (1996) señala que esta "se define esencialmente en términos de lo que alguna clase social y algunas instituciones (las escuelas, las universidades, los libros de texto, los críticos, etc.) llamen y decidan usar como literatura" (p.118).

De acuerdo con esto, autores como Culler (2003) en su obra *Breve introducción a la teoría literaria*, señala que la literatura es "lo que una determinada sociedad considera literatura" (p.33). Además, indica que "gran parte de las características de la literatura se deriva de la voluntad de los lectores de prestar atención y explorar las ambigüedades, en lugar de correr a preguntar: ¿Qué quieres decir con eso?" (p.39)

A este respecto, Colomer (1999) sostiene que la literatura, especialmente la denominada *infantil*, pero que desde la perspectiva de esta investigación es aplicable a la literatura en general, cumple con tres funciones elementales:

> "(1)[15] iniciar el acceso a la representación de la realidad ofrecida a través de la literatura y compartida por una sociedad determinada; (2) desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas a través de las que se vehicula el discurso literario; y (3) ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones" (p.15).

Al hablar de la lectura como proceso cognitivo y de construcción de significados, resulta inevitable pensar en cuáles son las características que posee el lector durante su proceso como participante activo de la lectura. Por ejemplo, resulta esclarecedora la siguiente opinión de un lector sobre su experiencia personal en torno a la lectura:

> La primeras veces realmente no leía, solo pasaba la mirada por los libros, pero al intentar parafrasear el material no era capaz de recordar lo que supuestamente había leído... Sin embargo, seguí revisando diversos tipos de materiales sin darme cuenta, fue operando en mí un proceso de transformación. Empecé a ver el mundo de otra manera. La lectura efectuó en mí un cambio significativo. La lectura estimula la imaginación y nos permite descubrir nuevos mundos... (Figuera, 2017, p.13).

De la cita anterior, son destacables tres aspectos en relación con lo expuesto por diversos teóricos. Estos son: a) la lectura como un proceso de transformación, b) la construcción de significado a partir de la experiencia de la lectura, y c) la lectura como estímulo para la imaginación.

En relación con esto último, Colomer (2005) señala como primera función la apropiación del mundo mediante el manejo de las imágenes del inconsciente colectivo a través del proceso de la lectura. De esta manera, los temas universales serán manejados por quien lee, sin necesidad de tener que recurrir a otro medio de información. Estas son "imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizan como fórmulas tipificadas para entender el mundo y las relaciones sociales"

[15]La numeración es nuestra.

(p.203).También la autora argumenta una tercera función de la literatura, la cual consiste en "ampliar el diálogo entre la colectividad y los pequeños para darles a conocer cómo es o cómo se desearía que fuera el mundo" (p.206). De manera que el lector, sin importar la edad que tenga, debe ser capaz de construir diálogo constante con sus interlocutores sobre los temas de su interés, de manera que ofrezca su propia representación del mundo que le rodea e interesa a partir de su rol como intérprete activo del discurso literario.

A fin de sentar algunos principios para la enseñanza de la literatura, es posible definirla como una forma de expresión artística que "ante todo es creador(a) de símbolos" (Todorov, 1970 [1978]), p.57) y estos son formulados a través de la lengua que "es expresión del individuo" (Todorov, 2014 [1977], p.428). Además, la literatura intrínsecamente permite "la posibilidad misma de describir hoy la ideología" (Todorov, ob. cit., p.432). En el mismo orden de ideas, van Dijk (2006) sustenta que por tratarse de un medio de reproducción de ideas, la literatura es un vehículo idóneo para que las ideologías sean aceptadas por una comunidad. Por esta y otras razones, hay motivos de sobrapara considerar antes, diversos aspectos que la caracterizan para su posterior abordaje.

Para iniciar, la enseñanza de la literatura exige un amplio repertorio de estrategias diferentes a otras disciplinas y áreas de conocimiento. Tal como señala Useche (2015), entre algunas de estas estrategias se "destacan la evocación, la asociación de imágenes o de experiencias, sean personales o colectivas, así como la incorporación de un discurso que ancle la interpretación en la experiencia corporal y emocional" (pp.20-21). Para el autor citado, la enseñanza de la literaturarequiere que los involucradosen los procesos de enseñanza y aprendizaje, no esperen establecer verdades definitivas, y tampoco definir de manera estática los textos literarios. Para el autor de esta investigación, lo antes dicho se traduce en que las obras literarias pueden emplearse con el objetivo de construir verdaderos conocimientos, no un mero abordaje carente de sentido y poco funcional para el estudiante, aislando con esto la oportunidad de que el educando logre desarrollar habilidades para el ejercicio de la criticidad al momento de analizar discursos literarios cada vez más complejos.

2.- Revisión teórica

En este apartado se revisan las teorías que permitirán plantear ideas generales que pueden ser consideradas por los interesados al aplicar la propuesta expuesta por el autor de esta investigación.Para tal fin, en principio se presenta de manera breve las principales nociones que sustentan este trabajo. Entre estas se encuentran: aproximación al término pedagogía, pedagogía de la literatura, principios para una pedagogía de la literatura y pedagogía integradora de la literatura, entre otros, para finalizar con el desarrollo de la propuesta en sí misma y un ejemplo de su aplicación.

2.1.- *Aproximación al vocablo pedagogía*

El vocablo pedagogía 'se deriva de dos voces griegas: *país* (niño) y *agoge* (conduzco). La pedagogía es la ciencia de la educación, y, al mismo tiempo, el arte de aplicar esa ciencia en la dirección de uno o más individuos" (Arreaza, 2008, p.53). En ese mismo orden de ideas,el autor citado sostiene que la pedagogía comprende dos partes: a) la pedagógica teórica o general, que se encarga de estudiar al hombre bajo el punto de vista de su desarrollo orgánico y espiritual, y b) la didáctica o pedagogía práctica, que indica los medios para la enseñanza.

Es menester señalar que de acuerdo con Arreaza, la didáctica o pedagogía práctica es denominada también metodología. Esta se divide en dos: general y especial. La primera, considera los modos, formas, métodos y procedimientos de enseñanza, y la segunda, versasobre la aplicación de medios educativos en el tratamiento de las diferentes asignaturas delos programas escolares. En este sentido, en el ámbito académico todo el que pretenda emplear la pedagogía al momento de formar individuos con un alto grado de criticidad, debe pensar en la integración de los elementos antes señalados. Esto con la finalidad de optimizar el proceso de manera que redunde enla obtención de resultadosde calidad tanto para el educando como para quien tiene la labor de enseñar.

2.2.- *Pedagogía de la literatura*

Al hablar de pedagogía de la literatura, resulta inevitable comprender que la misma no consiste en la enseñanza de teoría literaria o en el análisis superficial del texto, tanto en forma como en fondo. Entonces, quien enseña literatura deberá tener en cuenta: primero, que la enseñanza de la literatura debe basarse en el disfrute y goce estético de la obra en sí, tomando en cuenta el alcance del texto a partir del cual se desarrollarán múltiples estrategias pedagógicas. Sin embargo, no bastará con la mera lectura de la obra literaria. Gusto y placer estético deben ir tomados de la mano durante el proceso de construcción de significado; segundo, debe lucharse contra dos tendencias: a) la enseñanza de la teoría literaria como objeto didáctico exclusivo, y b) la malformación y falta de criterio con los cuales se analizan e interpretan la literatura. A este respecto, Cassany, Luna y Sanz (1994 [2003]) señalan que la enseñanza de la literatura dentro del ámbito académico debe ser replanteada, de manera que el texto literario ya no sea "...un objetivo para ser un medio para desarrollar las habilidades lingüísticas" (p.54), puesto que el empleo de la literatura como objeto de enseñanza permite la adquisición, ampliación y desarrollo de altos conocimientos lingüísticos, habilidades para la comprensión e interpretación de diversos géneros literarios e inclusodestrezas de tipo cognitivas y metacognitivas, por mencionar solo algunos beneficios derivados del estudio del discurso literario(ob.cit., p.236).

2.3.- *Principios de la pedagogía de la literatura*

A fin de comprender de qué trata la pedagogía de la literatura, resulta oportuno señalar los principios básicos que regulan la misma, esbozados por Cárdenas (2000); estos se pueden seccionar en cuatro principios básicos que fundamentan la presente propuesta, entendidos como:

1.- La visión de mundo del lector se desarrolla a partirde las dimensiones cognoscitiva, ética y estética, al relacionarlas con las funciones del lenguaje, la lectura de los signos, símbolos, imaginarios e ideologías a través del

enriquecimiento con el acercamiento al sentido estético literario que produce el íntimo acto de la lectura. En este sentido, se hablaría de valores éticos, estéticos y cognoscitivos en la enseñanza de la literatura.

2.- Las dimensiones del sentido, el desarrollo de la lógica y la analógica durante el proceso de comprensión y construcción de significados a partir de la experiencia libro-lector. La literatura trabaja en conexión con el mundo, el hombre y la sociedad, a través de la cultura de la cual todos los participantes del proceso integrador de la lectura (autor -lector), forman parte y con el cual interactúan. De allí que una función como la cognoscitiva para la literatura, le permite al lector el abordaje de diversas habilidades: inferencias, comparaciones, analogías y sinopsis e incluso argumentación, entre otras.Todas estas habilidades son de suma importancia en el proceso de construcción del significado y la incorporación de nuevos conocimientos adquiridos por parte del docente y del estudiante. Esto debido a que el buen lector o lector experto se caracteriza por el grado de comprensión de la lectura que alcanza, aunque las habilidades antes enunciadas resulten difíciles de evaluar, debido al hecho de que se trata de productos no observables sino a microhabilidades de comprensión(Cassany, Luna y Sanz, 1994 [2003], p.197). A este respecto, el lector es capaz de autorregular su proceso de lectura de manera consciente o inconsciente al momento de seleccionar la estrategia más adecuada para adaptarla a las necesidades del texto literario que esté abordando.

3.- El reconocimiento de la problemática fenomenológica del sentido, en las diversas dimensiones textuales (subtextual, intertextual y metatextual) y las dimensiones contextuales (autor, lector, situación y ambiente). Con base en estas dimensiones, el modo de comprender la literatura se obtendrá a través de la interpretación que el lector asume frente a esta. En este sentido, Gadamer (1992) señala que el hecho de que "un determinado texto llegue a ser objeto de interpretación significa ya en sí mismo que este pone una pregunta al intérprete… comprender un texto significa comprender esa pregunta" (p.427). De modo que el rol activo por parte del lector le confiere la capacidad de criticar la obra literaria, preguntándose a sí mismo sobre cuestiones que le inquietan, lo cual lo lleva a

reflexionar sobre su propio conocimiento. Esto se traduce en preguntas que lo llevan a buscar respuestas para la adquisición de nuevos conocimientos.

4.- La literatura permite el desarrollo de la sensibilidad, del pensamiento y de la imaginación del lector. En este sentido, a quien lee debe enseñársele a pensar de una forma creativa y crítica, permitiendo el desarrollo de las capacidades cognitivas y de disfrute a la vez, del potencial lector en formación, evitándose por todos los medios, cuando se trabaja con la literatura, el aprendizaje de la memoria a corto plazo u otras arcaicas formas de pedagogía literaria.

2.4.- *Pedagogía integradora de la literatura*

La pedagogía integradora de la literatura emerge como respuesta a la necesidad de enlazar los diferentes enfoques, estrategias, métodos y técnicas que desde diversas perspectivas y experiencias didácticas han permeado el desarrollo de la pedagogía en el ámbito literario. De acuerdo con el propósito de este estudio, se presentará el modelo de la pedagogía integradora de Fraca (2003) aplicándolo a la literatura, el cual podría considerarse como un modelo viable para plantear una pedagogía integrada y contemporánea de la misma.

En principio, dentro de la propuesta de la autora se concibe la didáctica de la lengua sobre la base del texto como unidad lingüística. Si se parte de esta última noción, el texto literario como unidad lingüística con un alto valor estético y funcional, resulta oportuno integrarlo al ámbito de la pedagogía integradora, tanto para el proceso de comprensión como el de la producción de textosorales. Entonces, dentro de este modelo teórico, la definición de la lectura como actividad lingüística resulta "la puesta en funcionamiento de estrategias relativas a la comprensión y determinación de inferencias, no presentes necesariamente en la producción escrita" (Fraca, 2003, p.75). Al tratarse la lectura como unahabilidadlingüística, la escuela debe enfocarlacomo proceso de alta importancia para quien está siendo educado como lector crítico.

Dentro del ámbito de la pedagogía integradora, siguiendo los postulados de su precursora, estos pueden aplicarse al ámbito literario. Sin embargo, es necesario

conocerque se señalan diversas estrategias, las cuales el docente puede reelaborar según crea conveniente. Estas estrategias son denominadas integradoras, y para el fin antes señalado, se toman en consideración los siguientes aspectos:a) *Naturalidad*: emplear textos que tengan existencia real dentro del marco en el que se encuentren; b) *Significación*: las estrategias deben partir del análisis de los interés y necesidades de los actores del proceso: estudiantes y docentes; c) *Motivación*: elemento importante en la planificación estratégica, contempla el interés de diseñar estrategias significativas e incentivadoras; d) *Creatividad*: las estrategias deben fomentar la creatividad del ser humano; e) *Dinamismo*: las estrategias deberán ser activas, interesantes y en concordancia con el nivel de aplicación.

En el siguiente gráfico se puede observar cómo se relacionan tres tipos de conocimientos necesarios dentro del ámbito del aprendizaje, a saber: el conocimiento previo, el conocimiento nuevo y el conocimiento integrado.

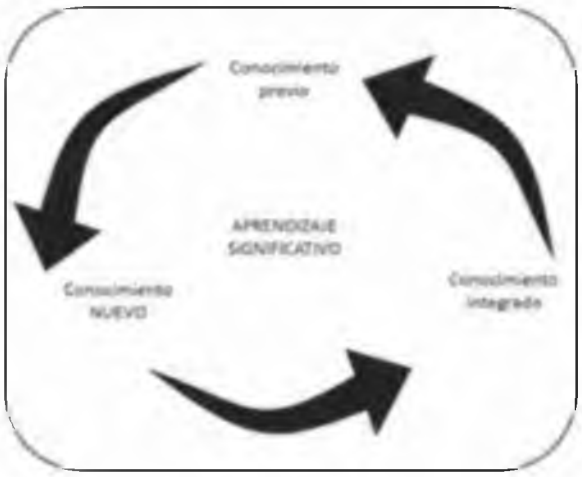


Figura nº 1 - Eje pedagógico integrador.
Fuente: Fraca (2003).

En la pedagogía integradora, el aprendizaje se concibe desde una perspectiva basada en un proceso educativo de transferencia, en el cual el estudiante, gracias a un proceso de orientación, "logra su autonomía progresiva y saca provecho de lo

aprendido, transfiriendo tales conocimientos a nuevas situaciones" (Fraca, 2003, p.17). Entonces, por todo lo antes expuesto, es necesario integrar estas estrategias dentro de la enseñanza en el ámbito literario.

2.5.- *Razones para una pedagogía integradora de la literatura*

La experiencia personal del autor de esta investigación sobre la aplicación de la pedagogía integradora de la literatura permite apreciar suficientes motivos que dan cuenta de su efectividad dentro de los contextos en los cuales se pueda emplear. Entre las razones que sustentan una pedagogía de la literatura, que plantean los beneficios de la misma,se puede señalar las siguientes:

1.- Obtener una visión panorámica del mundo que rodea a los implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de las estrategias cognitivas y metacognitivas.

2.- Permitir la superación del pensamiento concreto al abstracto a través de la lectura funcional de obras artísticas o literarias.

3.- Lograr un verdadero proceso de integración en el cual tanto quien enseña como quien aprende, obtienen conocimiento de calidad y diversidad de perspectivas respetando las posturas personales de los participantes, durante el intercambio de opiniones. Además, se operacionalizan nuevas vertientes pedagógicas en contraste con la escuela tradicional, innovando los procesos, haciéndolos más interactivos y dinámicos para los estudiantes.

4.- Instruir a través de esta perspectiva no es enseñar una pequeña parcela de información o parte de esta, tal como: la obra en sí misma, sino un todo (el contexto de la obra, la valoración de la misma como producto de valor estético y el significado que se puede extraer tras su estudio, entre otros).

5.- Crear nuevas actividades y aplicación de estrategias que resulten enriquecedoras en aras de los intereses de formación de los estudiantes.

6.- Impulsar la lectura y la escritura de obras literarias como productos de la cultura escrita, actividades innatas y propias del ser humano; valorándolas no como

artificios escolares punitivos, sino como prácticas naturales para su desarrollo lingüístico como individuo de una comunidad.

Por último, es importante destacar la valoración del proceso que asumen los estudiantes dentro de su formación académica al sentirse parte de una experiencia en la cual participan como protagonistas y del que reciben beneficios por ser participantes activos. En relación con el para qué de una pedagogía integradora de la literatura, la razón fundamental de esta se relaciona con el hecho de que no se circunscribe la palabra escrita con un producto cultural elitesco, inaccesible y limitado solo para intelectuales con un alto nivel de coeficiente académico. Se intenta con esta propuesta, demostrar que desde tempranas edades, el sujeto en formación puede integrar su propio bagaje cultural con el mundo de la literatura, alcanzando una mejor comprensión del mundo que le rodea a la vez que se integra él mismo.

2.6.- El paradigma constructivista

Al hablar de paradigma constructivista, es necesario señalar que se trata de una visión de mundo en la cual el estudiante o aprendiz es capaz de regular y crear sus propios conocimientos. Se entiende que desde esta perspectiva, el sujeto como ente activo de los procesos de enseñanza y aprendizaje se sumerge en una búsqueda del conocimiento que le permite actuar de forma protagónica, activando sus esquemas mentales de pensamiento y obteniendo un resultado óptimo. A su vez, dentro de este paradigma, se encuentran "diversas escuelas psicológicas, prácticas educativas, modelos pedagógicos y enfoques teóricos cuyos planteamientos tienen hoy implicaciones trascendentales" (Flores y Agudelo, 2005, p.11), para la práctica pedagógica en los ámbitos en los cuales se requiera.

Los teóricos que convergen en el mismo orden de ideas respecto al paradigma constructivista son diversos. No obstante, basta con nombrar a Vigotsky, Piaget y Ausubel con la finalidad de destacarlos como los pioneros del mencionado modelo. De manera sucinta, puede decirse que en el caso de Vigostky, su teoría del origen sociocultural de los procesos principales, establece el desarrollo humano como un

proceso de socialización en el cual, lenguaje e interacción desempeñan un papel fundamental. Dentro de las concepciones vigotskianas, se distinguen dos tipos de funciones mentales: a) *Las mentales inferiores*, las cuales son limitadas y están determinadas de manera genética a través de las funciones naturales, y b) *Las funciones mentales superiores* que se originan, adquieren y desarrollan mediante la interacción social con los pares al hablar y razonar(Flores y Agudelo, 2005). Entonces, mientras mayor sea el grado de interacción social del individuo, mayor potencia habrá al desarrollar sus funciones mentales superiores.

En este sentido, para Vigostsky existe un concepto básico adicional dentro de la teoría sociocultural y lo denomina Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en la cual el desarrollo cognitivo y el aprendizaje surgen a partir de la exposición de modo directo a las fuentes de estímulo y el aprendizaje mediado o mediación; es decir, toda actividad que genere procesos mentales superiores, la cual puede ser una herramienta material, un sistema de símbolos o una persona que elabore una situación con la cual intente hacer razonar a su interlocutor.

En relación con Piaget, siguiendo los postulados de su teoría genética, el individuo aprende no por la cantidad de conocimientos que es capaz de acumular sino por la construcción de estos. A partir de los mecanismos cognitivos internos, conjugados con su propio desarrollo evolutivo y su interacción con seres y objetos contextuales, se da como resultado un proceso de aprendizaje, "determinante para el desarrollo de las habilidades cognitivas" (Flores y Agudelo, 2005, p.13). Dentro de la multiplicidad de aprendizajes que puede adquirir el sujeto, se encuentran: calcular, leer, escribir y hablar, entre otros.

La tríada constructivista queda completada conAusubel y su teoría del aprendizaje significativo. Dentro de esta proposición, tal como señalan Flores y Agudelo (2005) se categorizan cuatro tipos de aprendizajes: 1.- *Aprendizaje por recepción*: el estudiante es un simple receptor de información; 2.- *Aprendizaje por descubrimiento*: el educando obtiene solo parte de los elementos para construir de manera deductiva, a partir del razonamiento, una respuesta personal; 3.- *Aprendizaje memorístico*: el individuo adquiere nuevo conocimientos mediante el

ejercicio de la memoria y es capaz de incorporarlo a su estructura cognitiva, no siendo necesaria la conexión con la estructura de los conocimientos previos que ya posee; y 4.- *Aprendizaje significativo*: vocablos con los cuales enfoca los postulados de su teoría.Este tipo de aprendizaje se refiere a la nueva información que se incorpora de modo coherente a la estructura cognitiva del sujeto. El mencionado aprendizaje obedece a una motivación intrínseca en la cual el estudiante es un ente activo, capaz de construir, procesar y organizar su propio conocimiento haciéndolo importante para sí mismo dentro de su estructura cognitiva. Entonces, estas teorías aunadas a la pedagogía de la pregunta, quedarían ancladas dentro del presente trabajo de la siguiente manera:

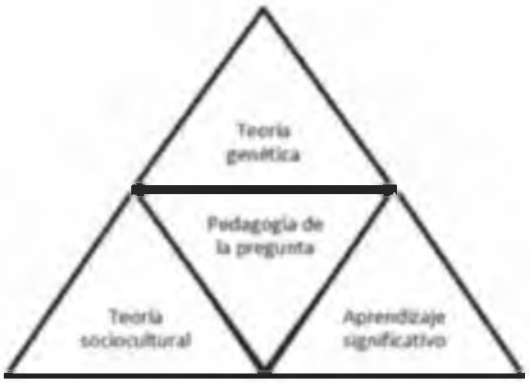


Figura 2 - Tríada constructivista.
Elaboración propia.

Es destacable en cada caso, los aspectos centrales de las tres teorías seleccionadasy la relación con la pedagogía de la pregunta en aras de conocer la relevancia e implicaciones de estas con el tema que se ha abordado en este trabajo, con la finalidad de elaborar una integración en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del texto literario. En resumen, puede afirmarse que se justifica la selección de estas teorías por las siguientes razones: la teoría de origen sociocultural toma el lenguaje (oral en este contexto) e interacción como unpapel

fundamental en el desarrollo del conocimiento y la integración partiendo de las funciones mentales superiores, las cuales se logran a partir de estímulos (preguntas/ respuestas) bien pensadas. La teoría genética aporta la idea de que el individuo es capaz de construir sus propios conocimientos, en este caso esos conocimientos podrían enfocarse como significados a partir de su proceso como lector y la interacción discursiva oral con sus pares a partir de la pregunta. El aprendizaje significativo aporta el que los estudiantes sean capaces no solo de construir, procesar y organizar su propio conocimiento, tal como se comentó antes, sino que pueda hacerlo importante y lo valore para sí mismo dentro de su estructura mental cognitiva.

Por tales razones, a continuación se plantea la propuesta en la cual se integran los aspectos teóricos y pedagógicos señalados con la finalidad de dar a conocer en qué consiste la misma. Además, se ofrecen algunas sugerencias para su estudio, su modelo de aplicación para la comprensión y producción de textos orales a partir de las obras literarias. A su vez, se hará alusión a los aspectos cognitivos y metacognitivos, con base en los supuestos señalados en este contexto, para plantear una pedagogía de la pregunta aplicada a la literatura.

3.- La propuesta: fundamentos teóricos y pedagógicos

3.1.- *Cognición y metacognición: beneficios de una pedagogía integradora*

Dentro del ámbito del paradigma cognitivo existe una diferencia entre el conocimiento declarativo, concerniente a saber *qué* es algo y el conocimiento procedimental, que concierne a saber *cómo* se hace algo, siendo el segundo el más difícil de verbalizar (Rivas Navarro, s.f). En este sentido, el lector es capaz de emplear los procesos cognitivos básicos: procesos de atención, percepción y memoria en sus diversas facetas centrando su interés en la cognición y el aprendizaje en general. Por tal razón, cuando el lector es capaz de analizar o pensar en las operaciones cognitivas que realiza mientras lee y reflexiona en lo leído, se

activan una serie de estrategias superiores que permiten vislumbrar de alguna manera un proceso denominado metacognición.

Tal como lo plantea Navarro: "El aprendiz se sirve de la metacognición para discernir lo que sabe y el grado en que lo sabe y aquello otro que necesita más repaso elaborativo, mejor comprensión, así como el empleo de las estrategias pertinentes" (s.f., p.228). Desde la perspectiva cognitiva y metacognitiva, tras la revisión de los postulados teóricos y las sugerencias para la aplicación de la propuesta en torno a una posible pedagogía integradora de la pregunta aplicada a la literatura, podría señalarse que desde la perspectiva pedagógica, resulta en beneficios importantes para el estudiante por tratarse la pregunta de una estrategia innovadora, motivacional y un impulso para que el educando no solo comprenda y produzca distintos tipos de texto, sino que avanzando más allá, el individuo lector que es interrogado y es capaz de interrogar, logra desarrollar múltiples estrategias cognitivas y metacognitivas para su posterior empleo en diversos ámbitos de la vida diaria. Por nombrar solo un ejemplo, este lector tendría un sentido de criticidad al momento de hacer múltiples lecturas, adecuándose al contexto en el cual se desenvuelve pero más allá de eso, sería capaz de leer el mundo que le rodea.

Es por ello que todo lo abordado en este estudio se vincula tal como lo plantea Ausubel (2002) "mediante un proceso de conciliación integradora" (p.171) Esta conciliación debe producirse entre los conceptos, los modelos y las teorías relacionadas, al combinar las ideas similares, señalando semejanzas y diferencias relevantes, esclareciendo contradicciones aparentes y conciliando las reales con la finalidad de hilvanar el empleo de una estrategia como la pregunta, con el interés en permitir al estudiante una posible vía para el desarrollo de su intelecto, al utilizar como vehículo para tal fin la literatura.

De esta manera, se establece una relación entre la teoría constructivista, la didáctica o pedagogía de la literatura, la pedagogía de la pregunta, el paradigma cognitivo y metacognitivo en anclaje con la pregunta como estrategia para desarrollar una teoría fundamentada en los postulados teóricos de estas nociones, tomando en consideración la pedagogía integradora para la didáctica de la literatura dentro del ámbito de la competencia comunicativa oral, como se ha expuesto antes,

la cual puede extrapolarse posteriormente a otros contextos académicos como la producción escrita, teniendo en cuenta que "ningún aprendizaje estratégico puede darse sin la consideración de una enseñanza estratégica" (Fraca, 2008, p.116)

Al pensar de esta manera estratégica, es probable que el educando posea mayor conciencia, metacognición o metaconocimiento de los propios procesos cognitivos, siendo capaz de controlarlos y regularlos, al manejar estrategias efectivas. Por tal razón, la pericia dentro de un dominio específico integrará conocimientos conceptuales, esquemáticos, procedimentales y metacognitivos, (Rivas, s.f.) lo cual vendría a ser la meta final que se aspira dentro del contexto pedagógico planteando en estas páginas.

3.1.- *Orígenes de la pedagogía de la pregunta*

La incorporación de la pregunta como técnica o estrategia dentro de cualquier contexto formal educativo o no, no resulta en nada nuevo, si nos remontamos a la antigua Grecia. Los filósofos griegos empleaban "la argumentación para el análisis del arte de discutir, la llamada dialéctica, o el arte de hablar, la retórica" (Serrano y Villalobos, 2006, p.19). De esta manera, existe una relación indisoluble entre el campo de la argumentación, la dialéctica y la retórica. En principio, desde el momento de la instauración en Grecia de la democracia, los filósofos presocráticos instauraron la argumentación, el debate, la capacidad de convencimiento y la persuasión, los cuales tomaron un papel de importancia fundamental. De allí surge el primer sentido del vocablo dialéctica (ibid.).

Posteriormente, los sofistas determinan unos aportes significativos en el contexto de la argumentación, recurriendo a la invención de la retórica, o el arte de hablar para persuadir; empleando mecanismos de debate y la práctica sistemática de contraer los discursos, a través de estos elementos el hablar en público se convierte en un instrumento que permite convencer y captar la atención de los interlocutores en una audiencia. En el plano de la dialéctica, Platón señala que se trata de "saber interrogar y saber responder" (Serrano y Villalobos, 2006, p.20). Se trata entonces de analizar los argumentos de los discursos elaborados por los

hablantes, para luego desmontarlos en sus unidades básicas de análisis reordenándolos en categorías esenciales. En relación con Aristóteles, este sostiene que la argumentación es un modo de razonamiento lógico a partir de una premisa, concepción de su obra *Retórica.* Además, agrega la deducción como principio regulador para obtener conclusiones a partir de premisas verdaderas (Aristóteles, 1991).

Aunado a lo antes dicho, el pensamiento griego tomó forma con Sócrates quien planteó la pregunta, desde el punto de vista pedagógico, y con ello implemento toda una metodología a posterior, que hoy se conoce como mayéutica socrática. Esta constituyó un método para buscar la valía de las cosas. De esta manera lo expresaba el filósofo griego: Cuando se pregunta a los hombres, y se les pregunta bien, responden conforme a la verdad.Todo el secreto se encuentra centrado en preguntar bien; de alli que la pedagogía integradora de la pregunta solicite a un docente planificado, capaz de generar cuestiones de relevancia en torno al objeto de estudio: el ámbito literario.

En este contexto, el docente que formula preguntas de calidad y bien elaboradas, practica la dialéctica mayéutica, desentrañando la verdad que se encuentra en estado de reposo en la mente del educando, y por ende, en la mente de cada hombre y se acerca a la razón que existe por sí misma. Tal como lo señalan Freire y Faundez (2013) "la primera cosa que debería aprender aquel que enseña es a saber preguntar. Saber preguntarse, saber cuáles son las preguntas que nos estimulan y estimulan a la sociedad" (p.73). Dentro de esta perspectiva pedagógica, se comparte la idea socrática de que el conocimiento se encuentra en las personas y solo hay que ayudarlas a través de preguntas bien formuladas para que este fluya (Salazar, 2010).

En la antigüedad, la mayéutica requería del ejercicio de la razón, una búsqueda rigurosa que llevase al sujeto a sacar a la luz la verdad. El propio Sócrates señaló que su trabajo era más difícil que el de una partera, puesto que se basaba en discriminar si lo que habían dado a luz sus interlocutores era verdadero o no, realidad o simple apariencia (Najmanovich, 2001). En este sentido, Salazar (2010) señala que el método socrático supone una "causalidad circular retroactiva que

retroactúa sobre el conocimiento para obtener la verdad" (p.37). De manera que es necesaria la recursividad interrogativa para en más de una ocasión, lograr alcanzar el fin último de la mayéutica socrática, y en el contexto de la pedagogía integradora de la literatura: enseñar al educando a desarrollar sus habilidades metacognitivas.

A este respecto, diversos investigadores han indagado en el ámbito de lo que hoy se denomina pedagogía de la pregunta, una variante de la mayéutica socrática; su importancia dentro del desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos y el empleo significativo de su aplicación en el ámbito académico, así como las condiciones que exigen la comprensión del discurso literario (Araujo, 2005; Freire y Faundez, 2013;Lima y Moreira, 2015; Sáez, 2014;Zuleta). Estas investigaciones han demostrado que la aplicación de la pedagogía de la pregunta requiere competencias específicas, una serie de condiciones básicas que deben ocurrir para que estas puedan producirse. En este sentido, las preguntas y sus respuestas se convierten en nuevas verdades que solo son posibles, dentro del proceso de interrelación social con los pares. En palabras de Lima y Moreira (2015) "El proceso socializador es un puente y un punto convergente de las relaciones e interacciones para el aprender" (p.17) A fin de visualizar los orígenes de la pedagogía de la pregunta, se presenta el siguiente esquema que sintetiza las ideas antes expuestas en torno al tópico en cuestión.

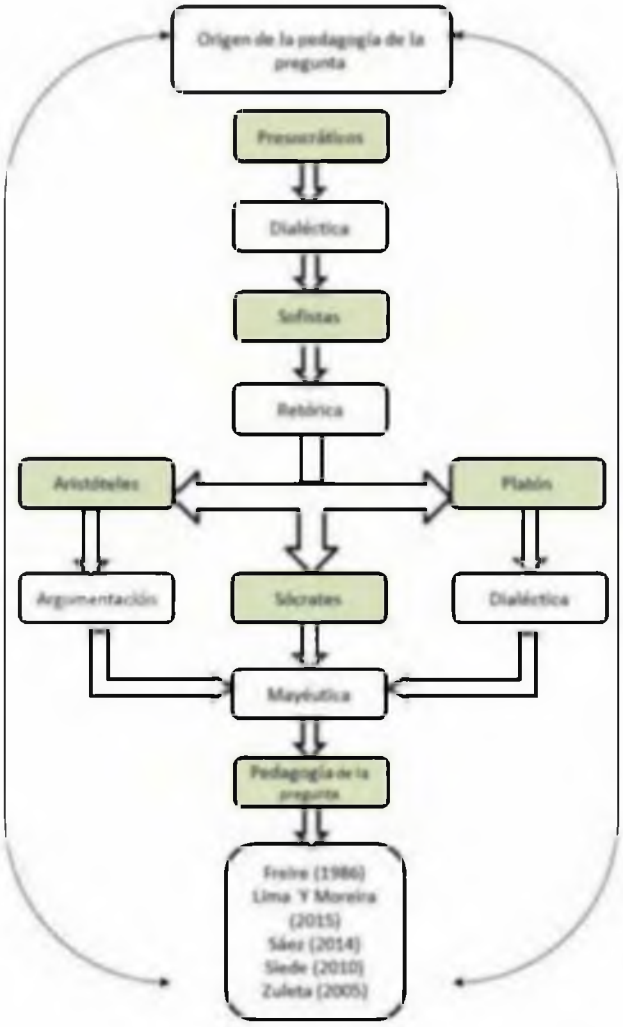


Figura 3.- Orígenes de la pedagogía de la pregunta.
Elaboración propia.

Entonces, es importante destacar la inserción de la pregunta (mayéutica socrática) en relación con la pedagogía integradora expuesta por Fraca (2003), con la intención de comprender la propuesta ofrecida en la presente investigación. En principio, es necesario iniciar una tesis o idea inicial a través de una interrogante. La misma puede versar sobre un problema conocido, una situación contextualizada o un tópico de provecho que despierte el interés del estudiante. El inicio a través de la pregunta facilitará que el diálogo permanezca abierto durante el recorrido de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para intentar alcanzar algún grado de

conclusión, facilitando el que la interrogante movilice, organice y profundice el recorrido por el conocimiento tanto para el docente como para los estudiantes; se trata de una invitación a pensar en un fragmento de una realidad social y buscar en el ámbito literario todas las herramientas, cognoscitivas, conceptuales, metodológicas y procedimentales necesarias (Siede, 2010) que faciliten el proceso de la pedagogía integradorade la literatura.

Por tal motivo, la pedagogía integradora de la literatura no puede enseñarse dentro del aula sin recurrir al diálogo y sin asumir que los alumnos son capaces de construir sus propios conocimientos. Por consiguiente, resulta oportuno señalar que el paradigma constructivista,es participativo y en este se valora el proceso y la dimensión temporal del aprendizaje como el más apto para descubrir el proceso de construcción de significado del estudiante en relación con el texto literario. Este paradigma es adecuado para este fin ya que no atiende tanto a los contenidos como a la identificación, comprensión y fortalecimiento de las habilidades específicas del sujeto en cuestión, y es precisamente eso lo que se desea en este contexto. De manera que se privilegia la comprensión, el entendimiento y la construcción de nuevos significados y estrategias discursivas por parte del estudiante; de modo que el énfasis no estará dirigido a obras, autores y corrientes literarias particulares con un carácter fijo e inamovible. El estudiante será entrenado para enfrentarse a cualquier obra literaria pero más allá de eso, al mundo que le rodea, decodificándolo y comprendiéndolo, haciendo esta herramienta útil para la vida.Así, Useche (2015)sostiene que "…todo esto desafía los hábitos, esquemas preconcebidos y las ideologías dominantes que se observan todavía hoy en la práctica educativa en términos generales" (p.22).

3.2.- *Sugerencias para la aplicación de la pedagogía de la pregunta*

Aunque la forma dialógica, a la cual apunta esta investigación, nunca está separada de la forma expositiva en la cual educa el docente, es bueno destacar que ninguna de las dos maneras se debe emplear separadas sino que una viene a ser

complemento de la otra. Sin embargo, puede prevalecer una por encima de la otra de acuerdo con el objetivo pedagógico a lograr durante la clase de literatura.

Ahora bien, en cuanto a la manera pedagógica sobre cómo aplicar la pedagogía integradora de la pregunta, cabe destacar los siguientes aspectos que pueden guiar el rol de quien enseña literatura. Tomando en cuenta que la forma dialógica es la que prevalecería en este contexto. Estas serían algunas de las sugerencias:

1.- Las preguntas diseñadas y bien pensadas por el docente, deben estar dirigidas al grupo, no a un individuo particular, puesto que no se trata de un interrogatorio sino de un diálogo abierto en aras de verdadera construcción cooperativa del conocimiento dentro del aula de clases. Esto permitirá igualdad de oportunidades para el aporte significativo de ideas, el cual de manera responsable todos los actores asumirán de manera activa. De estemodo, tal como señala Sanjuán (2014) "es fundamental que el docente formule las preguntas adecuadas para estimular la conexión entre los textos y los intertextos lectores y vitales del estudiante"(p. 167). Entonces, al estimular respuestas personales con visión crítica dentro de un marco de conocimiento por partede los lectores, se puede aspirar a construir mejores habilidades de lectura y lectores autónomos. En palabras de Borromé (2016):

> ...los lectores no parten de cero, que disponen ya, inconscientemente, de ciertos principios organizadores, elementos lúdicos y dispositivos críticos que los articulan en torno a una concepción de la vida y participantes de una cultura nacional o, por lo menos, de una lectura del mundo particularmente relacional de la comunidad a la cual pertenece (p.19).

De manera que el estudiante lector tiene un marco de conocimiento, sin importar su procedencia, que juega un papel importante al momento de construir nuevos saberes, en la medida que se enfrenta al mundo de la cultura escrita como participante activo.

2.- El orden de las preguntas puede ser aleatorio, aun cuando se tenga un guion planificado para la clase. No obstante, debe tenerse en mente el objetivo de la clase y la organización del discurso para que el contexto pedagógico resulte coherente con el tema de la sesión académica.

3.- Las interrogantes no deben asignarse a casos particulares, es decir, las preguntas deben resultar equitativas para todos los estudiantes. La idea es generar y promover la libre participación, evitándose con esto que el estudiante se cohíba al momento de hablar. Así el estudiante no considera que está siendo evaluado sino que se trata de una sesión amena de clase en la cual participa con base en la lectura y disfrute de una obra literaria, en colaboración con el resto de sus compañeros.

4.- Es importante evitar repetir preguntas, a menos que las mismas no hayan sido comprendidas por los estudiantes. En casos como estos, el docente deberá velar para que exista una reformulación de la interrogante en cuestión. De esta manera se enfoca la clase en el desarrollo de las respectivas estrategias cognitivas y metacognitivas. Es una buena oportunidad para hacer énfasis en el respeto de las opiniones de los interlocutores, al momento de que estos expongan puntos de vistas contrarios y así establezcan puntos de encuentro en común e incluso discutan sobre sus diferentes perspectivas.

5.- El docente reforzará a través de la explicación, copiando en la pizarra o en cualquier medio instruccional que así haya preparado, el léxico especializado, los términos nuevos, de interés o difíciles a fin de calar en la audiencia la importancia de los mismos en relación con los futuros conocimientos, si este fuere el caso. Previamente puede insistir en que los estudiantes manejen el mismo a partir de una investigación inicial que promueva el conocimiento de estos nuevos términos.

6.- Toda interrogante que sea planteada debe ser determinada y concisa, sin ambages de imprecisión. Un ejemplo de una pregunta con estas características sería: ¿cómo fue el proceso de escritura de *El cantar de Mío Cid*? Este tipo de incógnitas, lejos de guiar al estudiante lo alejan del verdadero aprendizaje a través de la pedagogía integradora de la pregunta.

7.- Evite el empleo de preguntas dicotómicas (sí/no) debido a que incita al estudiante a adivinar la respuesta que por lo general, carece de profundidad argumentativa. Ejemplo de esto sería: ¿Fue Miguel de Cervantes el escritor de *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*?

8.- A razón de lo antes dicho, es propio evitar preguntas alternativas. Ejemplo de esto: tras la lectura del cuento *un regalo para Julia* del autor venezolano Francisco

Massiani, "¿los hechos narrados pueden ubicarse en el mundo real o en el fantástico?" (Ángel Berbesi, 2007, p.101) Cabe señalar que este ejemplo podría servir de inicio para una buena discusión, si tras la respuesta dada se solicita que el estudiante argumente su respuesta a partir de su lectura enfocándose enlos elementos internos dentro del texto para una mejor comprensión del mismo.

9.- Siempre se deben evitar preguntas cuya naturaleza sea la de imponer la interpretación del docenteal estudiante. Estas se usarán solo con el objetivo de encauzar al estudiante, guiarlo, no proporcionarle las respuestas o forzarlo a que interprete un texto igual a como lo hace el docente. Con esto solo se eliminaría la iniciativa del estudiante. Un ejemplo contrario a lo antes dicho sería: "A tu juicio, ¿cuál es el rol que juega el elemento círculo en los diferentes párrafos de Las ruinas circulares? ¿Por qué el autor lo utilizará de forma tan reiterada?" (Simón, 2005, p.102). Este tipo de cuestionamientos permite que el estudiante exprese su propia percepción, razone y además, sepa que su opinión es respetada y tomada en cuenta por el docente como mediador del proceso de aprendizaje literario.

10.- Debe solicitarse a los estudiantes respuestas en frases completas, en bien del desarrollo de su competencia oral, y de que la asociación resultante entre la pregunta y la respuesta, favorezca a que se construya un óptimo aprendizaje por parte del educando. Por ejemplo, al analizar una obra como *Florentino y El Diablo* de Alberto Arvelo Torrealba, podría preguntárseles: "como se habrán dado cuenta, en muchos pasajes del canto final el coplero Florentino nombra diferentes vírgenes y santos, así como a Dios mismo. ¿Por qué creen que lo hace? ¿Qué papel juega la fe católica del personaje en el marco de su estrategia para escapar del Diablo?" (Simón, 2005, p.186).

11.- Todas las respuestas e interpretaciones señaladas por los estudiantes, siempre que sean coherentes con el tópico abordado, serán consideradas válidas por el docente en aras de crear un clima agradable en el cual se respeta la diversidad de opiniones (Bermúdez, 2015). De manera que "las vinculaciones conscientes e inconscientes que realiza el lector, profundas o no, logran producir otras formas de conocimiento y develamientos del mundo para la reconstrucción del sentido y significado por parte del lector" (Borromé, 2016, p.15). Esto debido a que "no es el

lector un elemento aislado dentro de la red de significaciones, sino que es la expresión material y concreta de un deseo adherido a la red polisémica que recorre el campo de la lectura" (ob.cit. id.).

12.- Acompañar el proceso de una escala de estimación, una lista de cotejo, una rúbrica o un instrumento de evaluacióncon la finalidad de verificar la competencia comunicativa oral u otro ítemque se considere oportuno.El estudiante debe conocerlo antes de las sesiones de clase a fin de atender los rasgos evaluativos respectivos. Es necesario que el estudiante maneje el contenido de la misma a fin de propiciar un clima en el cual no haya tensión al momento de evaluar el diálogo.

13.- Retroalimentación por parte de todos los involucrados antes, durante y después de cada sesión de clase. Forma parte de la evaluación en cuanto a la construcción del conocimiento de los estudiantes, la necesidad de conocer sentires e impresiones sobre su propio proceso de aprendizaje en torno a la pedagogía de la pregunta, al convertir el aula de clases en una suerte de lugar para conversar de manera abierta y constante.

14.- No existen conocimientos definitivos, todos aportarán cuanto conozcan y hayan investigado. En este sentido, es oportuno recordar que ninguno de los implicados en este proceso, ni siquiera el docente como investigador principal y orientador del proceso, conoce en absoluto todos los datos relacionados con las obras, autores, movimientos y épocas estudiadas,aun cuando deba partir de una planificación previa, un programa escolar adaptable y unas aproximaciones personales para el trabajo dentro del aula de clases. Por tal razón, sería recomendable que el docente valore y enseñe al grupo a hacerlo también, al exponer ideas, analogías, comparaciones y datos que sean significativos al momento de la construcción dialéctica sobre el tópico literario que se esté abordando o se piense estudiar.

15.- Debido a que el lector no es un ente pasivoo un receptor de información, sino un intérprete o reintérprete de lo que lee a partir de muchas posibilidades, estas pueden generar diversidad de textos y la experiencia personal del lector, pero esto no implica interpretaciones infinitas. Si se piensa de esta manera, se caería en lo que Eco define como "lecturas aberrantes" (Eco, 1987, p.82).

16.- Se sugiere que además, toda evaluación de índole verbal sea acompañada de una producción textual argumentativa escrita, un ensayo o un texto argumentativo. Así se apoyaría la comprensión y organización de ideas para la producción textual argumentativa a partir del encuentro múltiple de ideas. Teniendo este insumo académico, el docente podría reformular los siguientes objetivos para las clases. Esto redundaría en beneficios a futuro para los estudiantes al recurrir al ámbito de la competencia argumentativa escrita.

3.3.- *El rol pedagógico de quien enseña literatura*

Tal como lo señalara Platón, sin *Eros* no es posible el que se dé el correcto proceso de la educación debido a que no existe un ejercicio de donación o regalo; esto significa que el educador tiene el poder del saber, y este es capaz de transformarlo en un don, una forma de arte y placer estético para crear las condiciones del aprender del estudiante y del suyo propio, en un proceso interactivo (Domingo Motta, 2003).

Es a través del empleo del *Eros* que el docente precursor de la pedagogía de la literatura no solo la enseña sino que demuestra verdadera pasión por esta. Enseña verdades adquiridas, conocimientos construidos, se convierte en copartícipe en la construcción de un aprendizaje compartido en el cual él sabe que no posee verdades absolutas, se muestra humilde frente a lo que puede aprender del estudiante, aunque sea él quien haya iniciado y guiado el proceso. Es allí donde la belleza y estética del campo del conocimiento obtienen una nueva dimensión del método de aprendizaje (construcción/reaprendizaje/estrategia) que dejando a un lado la monotonía, la vaguedad o lo anticuado de las estrategias empleadas, prevalezca la imaginación, la cual generará pasión por la búsqueda de nuevos conocimientos y verdades significativas tanto para quien enseña como para quien aprende. La afición por la búsqueda y construcción de nuevos conocimientos será el móvil del que se preocupa por enseñar y aprender de manera recíproca, será el verdadero *Eros*.

Por supuesto, no se trata de que todos los implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje simplemente se dejen llevar por el *Eros*, sin ser capaces de discernir entre toda la información que adquieran, perdiéndose su verdadero norte en la búsqueda del conocimiento personal. No, se trata más bien de que estos sean capaces de separar de manera crítica todos los posibles escenarios de la información que hallen y al final, puedan obtener lo verdaderamente importante dentro de tanto conocimiento en el mundo actual.

Cabe destacar en este sentido, que el docente que enseña literatura debe sentirse impulsado por el *Eros,* al momento de enseñarla. Es decir, debe ser un ávido lector, capaz de transmitir a sus estudiantes el mismo sentimiento de amor por la palabra escrita, lo cual redundará en que el estudiante se sienta impulsado también a leer de manera automática, con gusto y placer estético por el texto seleccionado. Recordando que tal como señala Pennac (1992), el gusto por la lectura se contagia, nunca es una imposición debido a que "el verbo leer no tolera imperativo" (p.13). Es por ello que el docente intentará inculcar, a partir del *Eros*, su amor e interés por la lectura, evitando el enfoque tradicional que tanto se ha criticado de exigir al estudiante a leer como una obligación académica.

4.- Consideraciones finales

En relación con el objetivo inicial de esta investigación y las consideraciones aquí esbozadas, relacionadas con la propuesta de una pedagogía de la pregunta aplicada a la literatura, las conclusiones sobre la misma se relacionan debido a que, por un lado, reviste suma importancia la idea de pensar en una pedagogía de la literatura como incentivo de la habilidad verbal por parte de los estudiantes. Todo esto articulando los fundamentos teóricos y pedagógicos aquí ofrecidos y su metodología, a partir de la validez que haga el docente aplicando la propuesta para conocer y obtener de primera mano, los beneficios de sus resultados con sus estudiantes.

Por otro lado, la multiplicidad de interpretaciones, respuestas e ideas que se generen en el aula tras la aplicación de esta propuesta, podría permitir no solo el

empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas por parte de los estudiantes, sino que es posible que se proyecte como un elemento significativo y de cambio pedagógico en el ámbito de la enseñanza de la literatura de las aulas de clases venezolanas, favoreciendo un verdadero espacio contextualizado para la creación de texto orales significativos por los educandos dentro de un clima de disfrute y goce estético, a través del incentivo del diálogo permanente.

Desde la perspectiva teórica, los procesos cognitivos y metacognitivos se consideran elementos fundamentales para la autorreflexión y regulación de los aspectos relacionados con el ámbito de la comprensión de los textos literarios a través de la pedagogía de la pregunta, tratándose de una actividad cognoscitiva. Sin embargo, es prudente señalar que generalmente esta condición no se logra percibir al momento de enfrentar la ardua labor de emplear una pedagogía para la enseñanza de la literatura. La idea del trabajo didáctico con la literatura dentro de la escuela, tradicionalmente está asociado con la comprobación del conocimiento teórico sobre el texto y su estructura en cuanto a género literario, desmotivando el goce y disfrute del estudiante ante el objeto de estudio.

Por el contrario, dentro de la pedagogía integradora de la literatura los procesos de enseñanza y aprendizaje son dinámicos. Esto permite que el estudiante desarrolle una serie de estrategias de manera progresiva y logre un óptimo desenvolvimiento comunicativo. Sin embargo, aunque el estudiante tenga a la disposición el texto literario e intente desarrollar habilidades comunicativas respectivas de manera inconsciente, esta labor quedará incompleta sin la orientación de un docente capacitado e interesado por la mediación, sistematización y puesta en práctica de una pedagogía de la pregunta que atienda las curiosidades y necesidades de conocimiento del educando.

Por último, cabe destacar que emprender un camino hacia la construcción de una pedagogía integradora de la literatura implica un trabajo responsable y serio por parte de los docentes que asumen la pedagogía y la didáctica como un proceso constante de cambio y transformación sociocognitivo y cultural. El trabajo que apenas hoy se esboza, aporta un grano de arena para la construcción de futuros prospectos teóricos dentro del ámbito literario. A su vez, es oportuno señalar que

toda propuesta pedagógica que se construya debe dar respuesta oportuna a las demandas educativas que la sociedad venezolana actual solicita con el fin de transformar realidades. A este respecto, la pedagogía de la pregunta aplicada a la literatura es tan solo una de las múltiples propuestas didácticas en el amplio ámbito de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. En este sentido, la literatura es la puerta que le permite al ser humano una concepción panorámica del mundo que le rodea, la invitación a descubrir nuevos mundos y nuevas sensaciones.

REFERENCIAS

Ángel, Berbesi, B. (2007).*Aprendo Castellano y Literatura I*. Caracas: Editorial Actualidad Escolar.

Arreaza, A. (2008). *Apuntaciones didácticas.* Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.

Aristóteles. (1991). *Aristóteles II: Ética nicomáquea. Política. Retórica. Poética.* Madrid: Gredos.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una propuesta cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Bermúdez Antúnez, S. (2015). La escuela como "campo" y la enseñanza de la literatura: entre marcos y desafíos. En: *Enseñanza de la literatura: Perspectivas Contemporáneas*, Serie Eventos **N**° 3, pp. 159-173.

Borromé, J. (2016). *Crítica de la lectura instrumental. Del sentido, la interpretación y el libro en Venezuela.* Colección galeras y pixeles: Caracas.

Cárdenas Páez, A. (2000). Elementos para una pedagogía de la literatura. En: *Cuadernos de literatura*, volumen VI, número 11, p.5-18.

Cassany, D; Luna, M; y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. España: Síntesis Educación.

Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. En *revista de educación* número extraordinario 2005, pp.203-216.

Culler, J. (2003). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.

Domingo Motta, R. (2003). Postulados para una estrategia institucional educativa en América Latina y El Caribe. Una visión desde el pensamiento complejo. En *Letras* N° 67, pp.175-196.

Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

Figuera, R. (2017, agosto 01). Lectores en acción: Encuentro con los libros. *Últimas Noticias*, p.13.

Flores de Lovera, H. y Agudelo Pereira, A. (2005). *La planificación por proyectos. Una estrategia efectiva para enseñar y aprender*. Caracas: El Nacional

Fraca de B., L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: El Nacional.

Fraca de B., L. (2008). La pedagogía integradora estratégica ante las demandas de la sociedad actual. En *Kaleidoscopio*, volumen 5 número 9, 2005, pp.110-118.

Freire, P. y Faundez, A.(2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Sígueme.

Lima Días, M. y Moreira, P. (2015). Pedagogía de la pregunta. En Revista *Temas en educación,* Joao Pessoa, v.24, n.1, p.15-31.

Najmanovich, D. (2001). *Una mirada postpositivista*. [Curso en línea]. Disponible en http://www.edupsi.com. [Consulta: 2017, diciembre 15]

Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Rivas Navarro, M. (s.f). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. España: Conserjería de Educación. Comunidad de Madrid.

Sáez, R. (2014). *Propuesta pedagógica: la pregunta pedagógica como mediador en el aprendizaje de la variación lineal en el grado séptimo de la Institución Educativa Gabriela Mistral del Municipio Copacabana Antioquia*. Trabajo de grado para optar al título de magister en enseñanza de las ciencias exactas y naturales. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín.

Salazar, I. (2010). *El desafío de la evaluación de los aprendizajes desde la complejidad*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana

Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir: la dimensión emocional de la educación literaria. En *Impossibilia* n° 8, pp.155-178.

Santaella, F. (2016). El género negro en la narrativa breve venezolana. En *Estudios* volumen 22/2014, N° 43, pp. 223-248.

Serrano de Moreno, S. y Villalobos, J. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Mérida: Publicaciones Vicerrectorado Académico, CODEPRE

Siede, I. (2010). Preguntas y problemas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 2010. p 269-294.

Simón, J.R. (2005). *Expresión Literaria. Cuaderno de actividades. II año de Educación Media Diversificada y Profesional*. Caracas: Editorial Excelencia.

Todorov, T. (1978). *Teorías de la literatura de los formalistas rusos.(3°era Edición).*México: Siglo Veintiuno Editores S.A

Todorov, T. (2014). *Teorías del símbolo(3°era Edición).*Caracas: Monte Ávila Editores, C.A.

Useche, A. (2015). *La interpretación simbólica en la literatura. El principio de Vida*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, Turmero.

van Dijk, T. (1996). *Las estructuras y funciones del discurso.* México: Siglo veintiuno editores.

van Dijk, T. (2006). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Zuleta Araujo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. Revista *Educere*, vol. 9, núm.28, enero-marzo, pp.115-116 Recuperado el 06 de marzo del 2018 desde http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822.

RESEÑAS

Margarita infanta. Suniaga, Francisco. (2010). Caracas: Mondadori. 121 páginas.

José Rafael Simón
taller1976@gmail.com

Docente de Castellano, Literatura y Latín y Magíster en Lingüística egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), en 1995 y 2003 respectivamente. Adscrito a la Cátedra de Lingüística General del Departamento de Castellano, Literatura y Latín del IPC (hasta el año 2018).

"La vida no es la que uno vivió,
sino la que uno recuerda
y cómo la recuerda para contarla".
Gabriel García Márquez en Vivir para contarla (2002).

A Magaly Salazar Sanabria, una margariteña excepcional

En las líneas siguientes se presentarán una semblanza del escritor venezolano Francisco Suniaga y una breve descripción de su obra Margarita infanta, publicada en el año 2010. Cabe destacar que de su pluma también conocemos otros textos: las novelas La otra isla (2005), El pasajero de Truman (2008), Esta gente (2012) y Adiós Miss Venezuela (2016). De la primera de ellas, que por cierto ha

sido traducida al francés y al alemán, se han hecho en el país más de diez ediciones, lo cual no debe tener precedentes en la historia de la literatura venezolana. Forma parte de la denominada "trilogía" margariteña del autor, cuyo segundo volumen es Esta gente (2012), en ambos títulos hay una especie de hilo conductor: el personaje del abogado José Alberto Benítez. Adiós Miss Venezuela (2016), por su parte, y a juzgar por las propias palabras de Suniaga, trata sobre la muerte de una Miss Venezuela entrada en años, quien reside –no podía ser de otra forma- en la isla de Margarita y cuyo final trágico también es investigado por el mismo Benítez.Hay que recordar que este certamen de belleza representó durante unas cuantas décadas una "marca" de identidad para la mujer venezolana, tanto en el país como fuera de sus fronteras.

El pasajero de Truman, también muy bien recibida por la crítica y el público, hasta el punto de haberse vendido más de treinta mil ejemplares,va en una dirección distinta a los títulos anteriores, ya que se corresponde con la denominada novela histórica. Dibuja el trágico relato de un candidato a presidente de Venezuela, Diógenes Escalante, cuyo fracaso da pie en la narrativa a cuatro golpes de Estado y gran parte de la ingobernabilidad de la nación a mediados del siglo XX.

De igual modo, cabe destacar que en el año 2014 el escritor margariteño publica el texto Magallanes: Crónica de una devoción. Devoción inculcada por su propio padre en la sastrería que regentaba en la capital margariteña.

Francisco Suniaga es un escritor venezolano nacido en el año 1954 en La Asunción (..."ciudad que hace ya mucho tiempo siguió su camino con ese andar incierto y pesado de las viejas capitales coloniales"...), capital del estado Nueva Esparta, isla de Margarita. Es profesor universitario (Universidad Central de Venezuela, Universidad Santa María y Universidad Metropolitana) egresado del Instituto Pedagógico de Caracas en 1975, abogado egresado de la Universidad Santa María en 1981 y Especialista en Derecho y Política Internacionales, graduado en la Universidad Central de Venezuela en 1987. Durante mucho tiempo fue columnista de importantes diarios venezolanos como El Nacional, El Universal y Economía Hoy. También se ha desempeñado en el campo de la dirección de

revistas, es el caso de Éxxito. Formó parte de la Misión de la Organización de las Naciones Unidas en Timor Oriental entre los años 2000 y 2001. En el año 2011 participó en una residencia para escritores en los Estados Unidos, a la que fue invitado por la Universidad de Iowa, de lo que se infiere que su nombre ya empieza a conocerse en el contexto americano. Actualmente es colaborador frecuente del portal digital Prodavinci.

En cuanto a Margarita infanta, que no se corresponde con un texto novelístico, como sí lo son las otras propuestas del autor, se pueden añadir diversas informaciones. En primer lugar, hay que decir que aunque fue editada en 2010, recoge un total de diecisiete ejercicios narrativos, los primeros de Francisco Suniaga, escritos en la década de los '80, con el propósito de preservar aunque sea a través de la escritura la imagen de la Margarita en que transcurrió su infancia, imagen que empezaba a ser demolida por eso que denominan modernidad. De forma tal que Margarita infanta se convierte en una suerte de testimonial de esa isla y de su capital, La Asunción, en la que su autor como él mismo sostiene fue un niño feliz, sin los adelantos de la televisión ni de los videojuegos. Tales trabajos se constituyen en ejercicios muy cercanos a la crónica y en ellos se combina el dato periodístico, el dato histórico (hay uno dedicado a la presencia en la isla de Lope de Aguirre), la narrativa y la riqueza de la oralidad (ahí están los cuentos de Cachón, "testigo presencial de ese momento imperecedero y culminante de la historia venezolana en el que mi general Simón Bolívar y el almirante Cristóbal Colón se dieron un abrazo en el muelle de Juangriego" y de Leonét, un cineasta en potencia, pues "en fin de cuentas, nunca nadie, ni Chaplin, hizo películas tan buenas como las de Pedro Leonét", para citar dos casos).

El testimonial del que hablamos antes se sustenta en un conjunto de experiencias y vivencias que se hacen presentes en la creación del autor mediante la memoria, esa especie de archivo que almacena y guarda lo vivido. Por consiguiente, la memoria funciona en dos planos: como depósito y como mecanismo de recuperación de lo acontecido en el pasado. En palabras de Giannini (1995), todo escritor, y Suniaga no es la excepción, ejerce el trabajo del arqueólogo:

excava en el subsuelo de su memoria donde descansa lo soterrado, para finalmente rescatar y restaurar lo vivido, tanto en los dominios más íntimos, el domicilio, la casa de la abuela, por ejemplo, como en los públicos, la escuela, el liceo, el circo, los velorios, entre otros espacios.

Entonces, en virtud de lo anterior, adentrarse en las páginas de esta obra implica recorrer la casa de la abuela Luisa Ramona en el barrio El Mamey, contemplar el retrato en el que Francisco Suniaga aparece junto a su hermano y que constituye la portada del libro, escuchar las carreras de los niños en el Grupo Escolar Francisco Esteban Gómez, sentir sus temores ante las preguntas del maestro de cuarto grado Fiel Malaver, plenamente convencido de que el castigo físico era una técnica pedagógica efectiva, a fin de cuentas como se afirma coloquialmente "la letra entra con sangre".

De igual modo, la sastrería del padre, poco paciente con los hijos, el cine de Félix Silva, las bodegas de Brígido y de Águeda Navarro y el circo Zamudio Hermanos, con la equilibrista Zhandra venida de las estepas de Ucrania como absoluta protagonista, también son lugares evocados por el escritor, para quien el concepto de ciudad no está asociado con su lugar de nacimiento, en este caso La Asunción, sino más bien con la etapa de la infancia.

Al habla del margariteño, tan particular, también se le concede uno de los diecisiete ejercicios. Se trata del número catorce, Herón y otras palabras, en el que el Suniaga adulto evoca con un claro dejo de nostalgia muchas de las expresiones empleadas por la abuela Luisa Ramona: "vaya in viendo", con la intención de decir tome en cuenta, "a ver como no", para significar que algún hecho le tenía sin cuidado, "aceite de Castilla", para referirse al aceite de oliva, "tomate España", para nombrar al que en la actualidad se denomina tomate margariteño, entre otras.

Mención especial, por dos razones, merece el último de los textos de Margarita infanta, titulado Agosto de 1967. Para la fecha, la cual coincide con el terremoto acontecido en Caracas, Francisco Suniaga contaba con trece años de edad y recibe como premio emprender un viaje a la capital de la república por haber

aprobado todas las materias del segundo año de bachillerato. La primera de las razones tiene que ver con un episodio relacionado con un gallo de pelea que llevaba otro de los pasajeros, recogido por el chofer "Tabacoverde" en Boca de Río. Al parecer, el escritor desde muy niño estuvo familiarizado con las peleas de gallos, tradición que cobra especial protagonismo en La otra isla.

La otra razón consiste en que ese viaje marca, en boca del propio autor, el término de la infancia feliz en la isla de Margarita y el inicio de la juventud. Era la época de SergeantPepper de Los Beatles y en Caracas Suniaga comió por primera vez una hamburguesa, una pizza napolitana y un dulce de hojaldre. Descubrió, además, los refrescos Green Spot, se fumó su primer cigarrillo y hojeó un ejemplar de Playboy. Y se sintió un ser humano solo y libre, "alejado de la apretada convivencia familiar margariteña, que aunque cálida es invasiva...".

Para finalizar esta reseña, me gustaría apuntar un dato que estimo relevante. En el año 2009 los editores del Papel Literario de El Nacional solicitaron a un grupo de críticos literarios, periodistas especializados, libreros y escritores del país, una lista con los diez libros más importantes del género narrativo, el cual incluye al cuento y a la novela, publicados en Venezuela entre los años 2000 y 2009. La novela histórica Falke, de Federico Vegas, logró el mayor reconocimiento en dicho balance, mientras que La enfermedad de Alberto Barrera Tyszka, representante según Guerrero (2010) de la poética del deterioro, caracterizada entre otros aspectos por una exacerbación de los sentimientos, alcanzó el segundo lugar.

Pero La otra isla y El pasajero de Truman ocuparon los puestos tres y diez respectivamente, con setenta y veintiséis puntos, siendo Francisco Suniaga el único autor nacional doblemente reconocido en dicha selección. Esto confirma lo que se ha dicho con antelación: que el escritor natural de La Asunción gusta a los críticos y le llega a la gente, de ahí las constantes reimpresiones y reediciones de sus obras, hechos que no siempre van de la mano.

A leer, pues, a Francisco Suniaga y a los otros representantes, que los hay, y notables, de la narrativa venezolana contemporánea.

Referencias

- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Giannini, H. (1995). *La "reflexión" cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Guerrero, G. (2011). *Narrativa venezolana contemporánea: Problemas, tendencias y transformaciones del campo literario*. En: **Papel Literario**. Caracas: El Nacional. Págs. 1-2. (14/05/2011).
- Suniaga, F. (2014). Magallanes: Crónica de una devoción. Caracas: Los libros de El Nacional.

***Feria internacional del libro*. Bogotá 2019**

(FILBo 2019)

Diana Nivia Garnica
diananivia@gmail.com

Profesora egresada de la Especialidad de Educación Especial en Deficiencias Auditivas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Magíster en Lingüística (UPEL-IPC). Promotora de Lectura y Escritura (UCAB). Actualmente se desempeña como Tutora del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) bajo los auspicios de la UNESCO.

Una sociedad que lee y escribe tiene amplias posibilidades de mejorar su calidad de vida, de avanzar como individuos que convergen en un mismo territorio y de ejercer libremente sus derechos. Para cumplir con esta prioritaria labor de formar lectores y escritores año tras año en Colombia se realizauno de los eventos culturales más importantes en toda América Latina y el más concurrido en el país,la Feria Internacional del Libro en Bogotá, mejor conocida como la FILBo, cuya edición número 32 se llevó a cabo entre el 25 de abril y el 6 de mayo del 2019 en el recinto de Corferias.

En el marco de este encuentro el país invitado de honor fue Colombia con motivo de la celebración del Bicentenario de la Independencia. De allí la presencia de un pabellón exclusivo para resaltar cinco conceptos fundamentales como lo son:la

libertad, igualdad, soberanía, ciudadanía e independenciay cuyo lema fue *"Colombia, 200 años; una mirada original, profunda y actual a la creación y consolidación de la República colombiana".*Aquí los asistentes tuvieron la oportunidad de hacer un recorrido histórico desde los sucesos de la Campaña Libertadora hasta el establecimiento de la República que permitieron, entre otras cosas, apreciar por temáticas la construcción de la idea de ciudadanía, desde la mirada de otros grupos que tradicionalmente no han tenido voz dentro delas narraciones de la historia del país (negros, esclavos, pardos y mujeres),a través de un foro que incitó a pensar y disentir sobre la guerra. También se apreció la Chichería El Porvenir, un espacio recreado para el diálogo y la reflexión, la Imprentaotro de los emblemas más significativos de la época y donde los asistentes tuvieron la oportunidad de crear sus propias proclamas; y finalmente, la eminentey variada libreríaColombia.

De esta manera, el país vivió durante doce días un evento donde convergieron infinidad de conversatorios, conferencias, debates y talleres a quienes los asistentesde todas las edades: niños, jóvenes y adultos, tuvieron la experiencia de disfrutaruna vez más,la riqueza literaria y cultural que se celebra en el marco de la FILBo. Según la Cámara Colombiana del Libro se contó con la participación de 170 invitados de 24 países, se realizaron 1850 eventos, 110 empresarios participaron en el Salón Internacional de Negocios y 563 expositores de toda la cadena del libro estuvieron presentes.

La feria estuvo conformada por seis franjas. La primera fue la literaria, en la cual se concentraron la mayoría de los invitados extranjeros. Se abordaron temáticas diversas, tales como: el rol de la mujer en la sociedad actual, la diversidad sexual, el medio ambiente, las emociones humanas, la tecnología, entre otras.

La segunda franja estuvo orientada hacia las humanidades. Se abordaron asuntos relacionados con la felicidad en tiempo del capitalismo, cómo se abordael periodismo en América Latina, la sociedad, el feminismo, la literatura del posconflicto, entre otros.

En la tercera franja se mezclaron el arte, la música y la cocina. También hubo oportunidad para escudriñar sobre la historia de Colombia a través delas canciones, los platos típicos dentro delas obras clásicas de la literatura y las películas colombianas más destacadas.

En la cuarta franja confluyeronlas Universidades con la presentación de sus distintos programas académicos. Un espacio muy rico en el cuallos jóvenes tuvieron el contexto adecuadopara apreciar toda la sección de carreras académicas a nivel de pregrado y postgrado. Además, estuvo presente la sección de diseño gráfico y caricatura.

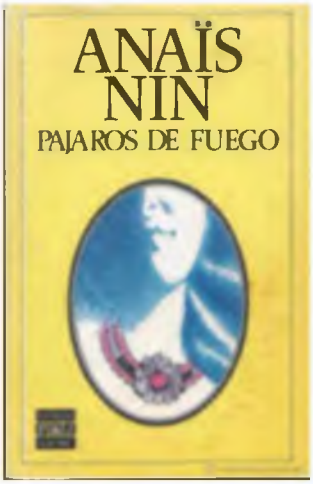
Por otra parte, se evidenció una franja titulada "Leer con los sentidos" cuyo propósito fue garantizar que las personas con discapacidad tuvieran un espacio de discusión en torno a temas educativos y culturales. Esta franja contó con el apoyo de la Fundación Saldarriaga Concha y en ellase desarrollaron 32 charlas y talleres culturales y literarios. Cabe destacar que la gran mayoría de estas actividades se contó con la presencia de intérpretes de Lengua de Señas Colombiana certificados por el Instituto Nacional de Sordos de Colombia (INSOR).

En la FILBo también hubo espacio para los más pequeños de la casa, es por ello, que la programación contó con un pabellón muy amplio destinado,por una parte,a presentar las más hermosas y variadas novedades en cuanto a literatura infantil y juvenil se refiere. Y por otra, la presencia de un área denominada la Bebeteca donde los niños junto con sus padres pudieron disfrutar de momentos de lectura compartida, la hora del cuento, actividades recreativas y juegos.

De igual modo, en la FILBo se celebraron negocios de editoriales, allí se dieron cita los actores de la cadena en las Jornadas Profesionales, que incluyeron el Salón Internacional de Negocios, Foros del Libro, Foros de Edición Universitaria, el Encuentro de Bibliotecarios y Filbo Emprende, una iniciativa que se realizó por segundo año consecutivo y que pretendió apoyar y acompañar a los nuevos proyectos editoriales que se gestan en Colombia.

Definitivamente, la Feria Internacional del Libro es el epicentro ideal para conocer nuevas propuestas editoriales, nuevos libros, nuevas voces, nuevas historias que compartir, de allí que el objetivo de la feria no sea solo la venta o compra de libros sino disfrutar de un espacio donde se convidaa la reflexión literaria y cultural. Y como es de costumbre el próximo año la Feria tendrá como invitado de honor los países nórdicos en los que se espera reunir a Dinamarca, Finlandia, Noruega, Islandia y Suecia bajo el lema "ThinkNordic" en un proyecto que trascienda fronteras nacionales y que promueva cada vez más el intercambio cultural y del libro.

Pájaros de Fuego. Anais Nin (1979) Barcelona: Bruguera. Narradores de hoy. 190 páginas



Mercedes Guánchez
mercedes.guanchez@gmail.com

UPEL-IPC

Profesora egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, con postgrado en Literatura Latinoamericana y del Caribe en la misma universidad (UPEL). Docente universitaria (jubilada) de la Cátedra de Instrumentación Didáctica del Área de Lengua y Literatura del Departamento de Prácticas Docentes del IPC.

Escribir sobre una de las publicaciones de Anais Nin resulta ser, indudablemente, un privilegio. Esta mujer, autora de una abundante producción textual, ha estado en el centro de jugosas controversias por la calidad y característica de su obra. Adelantada a su época, Nin fue una mujer independiente y autónoma; y estas cualidades las proyectó definitivamente como escritora.

El ejercicio de escritora comenzó, muy tempranamente, a la escasa edad de once años. Este ejercicio desde la perspectiva de mujer tiene una valoración importante en el tiempo que le tocó vivir. Se sabe que la más copiosa y monumental producción literaria de Anais Nin fue su *DIARIO* (producción ésta que creció con el paso de los años y hubo que segmentarla en serie para poder publicarla).Un Diario que comenzó como un "diario de viaje",... una extensa "carta", se convirtió en el semillero abonado para el florecimiento y búsqueda de la mujer-escritora que se

revela en sus textos. Todas sus otras producciones nacen, de algún modo, como condensación y florecimiento de esta. Si hay algo valioso que destacar de la obra de Nin es que habla por todas las mujeres ("las de antes y las de ahora").

Pájaros de Fuego nace a la luz en 1970 y se le reconoce como una de sus obras de carácter erótico. Se cuenta que este libro es el producto de una especie de encargo para el mercado literario de la época. Después de la década de los años cuarenta, producto de las penurias económicas que vivió la autora, se vio en la necesidad de escribir por dinero ("a dólar la página"). Probablemente, como lo hiciera cualquier escritor con necesidades económicas y el estómago vacío. De este modo, Nin escribe, al igual que otros autores, textos cuya temática es el erotismo. Lo cierto de todo es que esta obra, **Pájaros de fuego**, se inscribe en esa categoría, con la particularidad de dejar excluida la vulgaridad o la descripción explícita de actos meramente biológicos, sexuales o lascivos. Por el contario, Nin imprime en el texto pasión, sutileza y sensualidad. En palabras de Nincontenidas en el Prefacio: "una cosa es incluir erotismo en una novela o en un cuento y otra muy distinta dedicarle toda la atención".

Pájaros de Fuego es un libro que continua (forma parte) y completa (algunos relatos) el título publicado posteriormente como *Delta de Venus*, en 1977.Esta obra, editada por Bruguera en 1979, con la edición de Narradores de hoy, está traducida por Antonio Desmonts. Está constituida por un (1) prefacio y trece (13) narraciones independientes una de la otra. El primer relato, *"Pájaros"*, inaugura el libro, quizás con la intención de mostrarnos los distintos "pájaros de fuego" que se anuncian en el título. En la voz de Anais Nin incluida en la introducción: "La vida sexual suele estar recubierta de muchas costras en todos nosotros, poetas, escritores o artistas" (p.13). En este texto la escritora logra de manera ágil y delicada mostrarnos las distintas formas de buscar el placer; con voz delicada, sencilla y natural: "(Manuel) hilaba fantasías sobre lo que iba a ser su vida en este piso enfrente del colegio de chicas" (p.18). "Para Manuel era una orgía de piernas y faldas muy cortas, que en los juegos dejaban ver las braguitas blancas" (p.19). El resto de los doce relatos restantes mantiene el mismo tono y preocupación por descubrir (se) los misterios y

secretos de la sensualidad humana. En eso radica el erotismo de Nin: hace correr la fantasía sensual de manera atrayente; acercándonos a las vivencias humanas de mujeres y hombres desde su lenguaje y voz de mujer.

A modo de cierre, en **Pájaros de fuego**, Nin ha querido representar la misma fuerza y vitalidad natural del "*Pájaro de fuego*", famoso cuento ruso que da origen al ballet del mismo nombre del compositor Stravinsky. Su estructura se asemeja en la selección de trece (13) cuentos que representan las trece princesas que son liberadas por "Iván", quien, a su vez, es liberado por el radiante y hermoso "pájaro de fuego". Un cuento de amor y liberación. De la misma manera, Nin ha querido presentarnos sus **Pájaros de fuego**, trece relatos liberadores y reveladores de los secretos y placeresde la sexualidad humana llena de sutiles misterios, fantasía y fuerza poética.

ÍNDICES PREVIOS VOL. 55 (88 Y 89), VOL. 56 (90 Y 91), VOL. 57 (92)

Todos los volúmenes están digitalizados. Los puede consultar en la página web: http://biblioteca.ipc.upel.edu.ve. El catálogo en línea queda en la columna a su izquierda. Introduzca el título del artículo que desee consultar. En la platafroma SCIELO se encuentran a partir del número 77. En la plataforma Open Journal System se han venido publicando desde el primer número de 1958. En el repositorio DIALNET puede descargarlos. En Revistas UPEL (http://revistas.upel.edu.ve/index.php/letras). También se pueden obtener en la sede del IVILLAB.

LETRAS Nº. 93 vol. 57 (Año 2015)

TABLA DE CONTENIDO: **PÁG.**

1. La comprensión lectora de un texto literario en estudiantes de 8ª año de Educación General Básica: Una intervención didáctica en el aula. Gisselle Bahamondes - Pilar Núñez Delgado - Federico Pastene Labrín..... 17
2. Personificación y despersonificación en la metáfora del Burro Ignorante. Maikel Ramírez - Ana María Ramírez..... 45
3. Reflexiones en torno al concepto *alfabetización académica*. Ender Andrade.... 65
4. *El fin de la historia* de Lliliana Heker: la dictadura como memoria en el Buenos Aires del presente. María Elena D'Alessandro Bello..... 83
5. El tabaco y los lugares de enunciación. El caso de Fernando Ortiz y Guillermo Cabrera Infante. Ligia Yanira Yánez Delgado..... 99

Reseñas:
* *Andar con la sed. Palabreos con Sor Juana Inés de la Cruz* de Magaly Salazar. ***Rafael Rondón Narváez*** 125
* *Chúo Gil y las tejedoras* de Arturo Úslar Pietri. ***Jackeline Méndez González*** 129
* *El clamor de las brujas de Salem* de Ann Rinaldi. ***Dulce María Santamaría*** 133

LETRAS Nº. 94 vol. 58 (Año 2016)

TABLA DE CONTENIDO: **PÁG.**

1. El cuerpo literario de la violencia en Venezuela. Ivonne De Freitas 17
2. Una nueva mirada al mestizaje lingüístico en los andes septentrionales. Jorge Gómez, R.y Gabriela Jarrín Paredes 47
3. Abrapalabra, de Luis Britto García. Obra síntesis del boom y del postboom, en la literatura hispanoamericana. Luis Álvarez 79
4. Oralidad y escritura en "Cara-de-Bronce". Paradigma de montaje de discursos. Marlene Arteaga Quintero 99
5. El concepto de *nativos* y *españoles* en los hechos del 12 de octubre de 1492. Clara Canario 127

Reseñas:
* *Alumnos curiosos. Preguntas para aprender y preguntas para enseñar* de Walter Bateman. ***Jackeline Méndez González*** 143
* *Cuarto azul* de Raquel Abend van Dalen. ***Luis A. Álvarez Ayesterán*** 148
* *Poemas Selectos* de Eugenio Montejo. ***Alí Rondón*** 152

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN

Los artículos que se envíen a la revista **LETRAS** deberán reunir las siguientes condiciones. De no cumplirlas no podrán ser incluidos en el proceso de arbitraje.

1. Los materiales deben poseer carácter inédito. El artículo no debe ser sometido simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación. En caso de que haya versiones en español u otras lenguas, deben ser entregadas para verificar su carácter inédito.

2. **Quienes envíen algún trabajo, deben adjuntar una carta para solicitar que sea sometido a arbitraje y estudiar la posibilidad de incluirlo en la revista. Asimismo, deben señalar su compromiso para fungir como árbitro en su especialidad, en caso de que sea admitido. Queda entendido que el autor se somete a las presentes normas editoriales.** En la carta, deben especificarse los siguientes datos: dirección del autor, teléfono fijo y celular, correo electrónico. Véase el siguiente modelo.

Lugar y fecha

Señores

Editores de la revista Letras

IVILLAB

Me dirijo a ustedes con el propósito de someter al proceso de arbitraje mi trabajo titulado: XXX, a fin de que sea considerada su publicación en un próximo número de la revista *Letras*.

Dejo constancia de que este material no está siendo sometido a arbitraje por ninguna otra revista ni a ningún otro trámite de publicación, por lo cual doy fe de su carácter inédito. En caso de que se compruebe lo contrario, o de que decida retirar el trabajo de la publicación, me comprometo a cumplir con las normas editoriales de la revista.

Asimismo, de ser aceptada mi investigación contraigo obligaciones para actuar como futuro árbitro de *Letras*, en artículos de mi área de competencia.

Sin más a qué hacer referencia, queda de ustedes, atentamente,

Grado académico y nombre del autor (por ej.: Prof. Mg Sc. XXX)

Dirección de contacto

Teléfono fijo y celular

Correo electrónico

3. 3. El envío se hará de manera digital a la siguiente dirección:

letras.ivillab@gmail.com

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela.

4. El artículo debe contener información sobre: a) título; b) nombre completo del autor; c) resumen curricular (en instituciones, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas).

5, Debe obedecer a las siguientes especificaciones: letra "Times New Roman" o "Arial", tamaño 12, a doble espacio, páginas numeradas, en formato tamaño carta.

6. El trabajo debe poseer título y resumen en español. Este resumen debe tener una extensión de una cuartilla, es decir entre 100 y 150 palabras y especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Para efectos de la traducción, sugerimos el empleo de oraciones cortas, directas y simples. Al final, deben ubicarse cuatro palabras claves o descriptores. Los cuatro descriptores deben aparecer en el texto y en el mismo orden en el que son mencionados.

7. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas (más tres para la bibliografía). Ninguno de los manuscritos debe tener datos de identificación ni pistas para llegar a ella; tampoco deben aparecer dedicatorias ni agradecimientos; estos aspectos, podrán incorporarse en la versión definitiva, luego del proceso de arbitraje.

8. En cuanto a la estructura del texto, en una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir claramente qué partes representan contribuciones propias y cuáles corresponden a otros investigadores; y las conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.

9. Si se incluye una cita y tiene más de cuarenta palabras, deberá presentarse en párrafo separado, sin comillas, a un espacio y con una sangría de cinco espacios a ambos lados. En caso de citas menores, se exponen incorporadas a la redacción del artículo, entre comillas. Las referencias a la fuente contienen el apellido del autor, seguido entre paréntesis por el año de publicación, luego p. y el número de página. Por ejemplo: Hernández (1958, p. 20).

10. La lista de referencias se coloca al final del texto, con el siguiente subtítulo, en negritas y al margen izquierdo: **Referencias**. Cada registro se transcribe a un espacio, con sangría francesa. Entre un registro y otro se asigna espacio y medio. Debe seguirse el sistema de la APA; véanse los siguientes ejemplos de algunas normas:

- Libro de un solo autor:

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

- Libro de varios autores:

Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.

- Capítulo incluido en un libro:

Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

- Artículo incluido en revista

Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

- Tesis

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Las notas van al pie de página y no al final del capítulo, en secuencia numerada.

12. El proceso de arbitraje contempla que dos o tres jueces evalúen el trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevé un plazo de aproximadamente cuarenta y cinco (45) días para que los especialistas formen sus juicios. Al recibir las observaciones de todos, la Coordinación de la Revista elabora un solo informe que remite al autor, Este tránsito puede durar un mes más. El escritor, luego de recibidos los comentarios, cuenta con treinta (30) días para enviar la versión definitiva en programas compatibles con Word for Windows. De no hacerlo en este período, la Coordinación asumirá que declinó su intención de publicarlo y, en consecuencia, lo excluirá de la proyección de edición.

13. No debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo); es responsabilidad de los autores velar por este aspecto.

14. Los dibujos, gráficos, fotos y diagramas deben estar ubicados dentro del texto, en el lugar que les corresponda.

15. Los trabajos aprobados pasan a formar parte de futuros números de la revista, por lo cual su posible diagramación y publicación podrá demorar cierto tiempo (aproximadamente tres meses), debido a que existe una conveniente planificación y proyección de edición, en atención a la extensión de la revista, su periodicidad (dos números al año), heterogeneidad de articulistas, variación temática, diversidad de perspectivas y eventualidades presupuestarias.

16. En el caso de los materiales no aprobados en el arbitraje, la Coordinación se limitará a enviar al autor los argumentos que, según los árbitros, fundamentan el rechazo.

17. Quienes deseen colaborar con reseñas deben considerar que las mismas constituyen exposiciones y comentarios críticos sobre textos científicos o literarios de reciente aparición, con la finalidad de orientar a los lectores interesados. Su extensión no debe exceder las seis (6) cuartillas.

18. Los árbitros de artículos no publicables serán considerados dentro del comité de arbitraje de una edición de LETRAS.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

Papers submitted for the consideration of LETRAS mustmeet the following requirements, otherwise, they will not be admitted for the refereeing process:

1. Materials must be unpublished. The paper cannot be simultaneously submitted to any other process of refereeing or publication. Other versions of the work whether in Spanish or any other language must be handed in, to verify they have not been published previously.

2. Contributors must attach a letter requesting the submission of the paper for refereeing, so that publishing possibilities in LETRAS be studied. Contributors must also commit to act as referees of future papers in their disciplines in case their papers are admitted for publication. It is understood that contributors acquiesce to the present norms. The letter must also specify the following information: author's address, home and cell phone number, e-mail address. Check the following example:

Place and date

Editorial board of Letras
IVILLAB
Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico. Piso 2
Av. J.A. Páez
Caracas, Venezuela.

Dear Sirs,
I hereby submit my paper entitled _____, for it to be subject to the required refereeing process, so that it can be considered for publication in a future number of LETRAS.

I certify that this material is not undergoing any other refereeing process or any other process of publication. Therefore, Iproclaimed its originality.

If proved otherwise, or in case I decide to withdraw the paper, I accept my submission to the editorial rules of the journal.

Also, if accepted, I commit myself to act as a referee of future articles in my area of expertise.

Attentively yours,

Author's Academic Title and Full Name (i.e. Dr., MSc. XXX)

Contact Address

Home and mobile phone

E-mail address

3. Papers will be sent to the following address:

letras.ivillab@gmail.com - revistaletras@ipc.upel.edu.ve

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela

4. Papers must contain the following Information: a) title; b) author's full name; c) author's résumé (institutions, teaching area, research area, title and sources of previous publications (if any).

5. Typescripts must meet the following specifications: Times New Roman, or Arial, 12-point type, double-spaced, letter-sized paper.

6. Papers must contain a title and an abstract both in Spanish and English. The abstract should range between 100 y 150 words in length and it must specify: purpose, theory, methodology, results and conclusions. For translation purposes it is advisable the use of short, direct and concise sentences. At the end, four keywords must be included which need to be partof the text as well.

7. Papers should be 15 to 30 pages long (plus three pages of references). The manuscripts must not contain Identification or clues that lead to Identification of the author; neither should they have acknowledged or dedications; these aspects could be included in the final version after the refereeing process has been completed.

8. With regards to text structure, an introductory section must specify the purpose of the paper; the development section must clearly specify which parts represent the author's contributions and which correspond to other researchers; conclusions can only be derived from the arguments developed in the paper.

9. Quotations larger than 40 words will be presented on a separate paragraph with no quotation marks, single-spaced and 5cm indentation on both sides. On the other hand, shorter quotations will be integrated into the text with quotation marks. Source references must contain the author's last name followed by the publication year and page number in parenthesis, for instance: Hernández (1958, p. 20).

10. At the end of the paper a list of references must be included, headed with the subtitle References, bolded at left margin. Each entry will be single-spaced with French indentation. Between each entry there will be a 1, 5 space. The APA system must be observed. Some examples are provided:

- Book by a single author:

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

- Book byseveralauthors:

Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.

- Chapter included in a book:

Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

- Paper included in a journal:

Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

- Thesis

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Notes may be added asfootnotes at the end of every page in numbered sequence and not at the end of the paper.

12. The refereeing process entails the participation of two or three experts to evaluate the research. Given the fact that they usually belong to different institutions and universities, a period of forty five (45) days is estimated for the referees to make their judgment. As soon as the Coordination receives all the opinions, a single report will be sent to the author, this might take one more month. The contributors, once they have received the report, will hand in the final version within the next thirty (30) days. If the paper is not handed within this period of time, the Coordination will assume that the author has declined to publish it. Therefore, the paper will be excluded.

13. Authors are responsible for the appropriate transcription of their works. This involves making sure there are no orthographic or typo mistakes of any sort.

14. Drawings, graphics, photos and diagrams must be included in their corresponding place within the text.

15. Approved papers become part of future issues. The editing, diagramming, and finalpublication could take some time, approximately three (03) months. This is due to a convenient planning and editorial projections on the basis of the journal extension, frequency (two issues per year), contributors' heterogeneity, thematic variation and perspective diversity. After this, a period of four (04) months is estimated for the final publishing process.

16. The Coordination will send back papers which are discarded during the refereeing processto their author(s) with the necessary argument and support for their rejection.

17. Submissions may also consist of reviews or critiques on recent scientific texts or literary works. Their aim is to provide guidance and information to interested readers. Reviews must not be longer than six (6) pages.

18. Referees of articles which are not approved for publication will be also considered as part of the refereeing committee of LETRAS.

REGLEMENT POUR PUBLIER DANS LA REVUE "LETRAS"

Les articles envoyés à la revue « LETRAS » devront remplir les conditions ci – dessous. Dans le cas du non – respect de ces conditions, ils ne pourront être inclus dans le processus d'arbitrage. De même, ceux qui envoient leurs recherches, s'engagent à respecter les obligations économiques établies dans ces règles si celles – ci sont enfreintes.

1. Les articles doivent être inédits. Ils ne doivent pas être simultanément soumis à un autre processus d'arbitrage ou de publication. L'auteur devra couvrir les frais équivalents à l'arbitrage, c'est – à – dire, à la révision de l'article de trois experts dans le cas où l'on constate l'envoi simultané à d'autres revues. S'il existe des versions en espagnol ou dans d'autres langues, elles doivent étre soumises pour vérifier leur caractére inédit.
2. Ceux qui envoient un article doivent joindre une lettre demandant qu'il soit soumis à l'arbitrage et envisager la possibilité de l'inclure dans la revue. Ils doivent également indiquer leur engagement à agir en tant qu'arbitre dans leur spécialité, au cas où celle-ci serait admise. Il est entendu que l'auteur se soumet à ces régles éditoriales. Dans la lettre, les données suivantes doivent étre précisées : adresse de l'auteur, téléphone et téléphone portable, e-mail. Voir le modéle suivant.

Instituto Venezolano deInvestigaciones
Lingüísticas y Literarias "AndrésBello"
(IVILLAB)
Universidad Pedagógica ExperimentalLibertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1
Av. Páez, Urbanización El Paraíso.
(1080) Caracas – Venezuela
Tél. 0058-212-451.18.01

Objet de la lettre : _____ Le lieu et la date

Madame, Monsieur,

J'ai l'honneur de vous adresser cette lettre afin de vous demander de soumettre aux processus d'arbitrage et de publication de la revue LETRAS mon travail intitulé XXXX.

Je certifie que ce matériel n'est pas soumis á un autre processus d'arbitrage ou de publication dans une autre revue, c'est pourquoi je fais foi de son caractère inédit. Si jamais on démontre le contraire ou je décide de ne pas publier le travail, je m'engage á respecter le reglement d'édition de la revue. Par conséquent, je couvrirai les frais, notamment ceux qui concernent la vérification de l article des arbitres.

De la même façon, au cas où mon travail serait admis, je m'engage á faire office d'arbitre d'articles dans ma spécialité de futures publications de la revue LETRAS.

Dans l'attente de vos observations, je vous prie Madame, Monsieur, d'agréer mes sentiments les meilleurs.

Votre nom et votre adresse

(Indiquez votre courrier électronique et votre numéro de téléphone fixe et portable)

3. L'envoi doit étre fait à :

letras.ivillab@gmail.com - revistaletras@ipc.upel.edu.ve

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Pàez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela

4. L'article doit présenter des renseignements concernant : a) titre ; b) noms et prénoms de l'auteur ; c) résumé du Curriculum Vitae (les institutions dans le cadre de l'enseignement, de la recherche, titres et sources de recherches préalables – en cas qu'elles existent –).

5. Il doit aussi respecter les spécifications suivantes : police « Times New Roman », taille 12, double interligne, pages numérotées et imprimées au recto sur des feuilles A4.

6. L'article doit avoir un titre et un résumé en espagnol et en anglais. Le résumé doit avoir une longueur d'une page ou entre 100 et 150 mots. De la méme façon, on doit y spécifier : le but, la théorie, la méthodologie, les résultats et les conclusions. Pour les besoins de la traduction, nous suggérons l'utilisation de phrases courtes, directes et simples. Á la fin du résumé, on doit indiquer quatre mots clés ou descripteurs. Les quatre descripteurs doivent apparaître dans le texte et dans le méme ordre que celui dans lequel ils sont mentionnés.

7. La longueur des articles doit comprendre entre 15 et 30 pages (plus 3 pour la bibliographie). Aucun des manuscrits ne doit comporter de données d'identification ou d'indices pour y accéder ; il ne doit pas non plus y figurer de dédicaces ou de remerciements ; ces aspects pourront étre intégrés dans la version finale, aprés la procédure d'arbitrage.

8. En ce qui concerne la structure du texte, une partie introductive doit préciser l'objet de l'article ; dans la partie consacrée au développement, une distinction claire doit étre faite entre les parties qui représentent ses propres contributions et celles qui correspondent à d'autres chercheurs ; et les conclusions ne peuvent étre tirées qu'à partir des arguments traités dans le corps du travail.

9. Les notices constituent des exposés et des commentaires critiques sur des textes scientifiques ou littéraires publiés récemment afin d'orienter les lecteurs intéressés. Leur longueur ne doit pas dépasser les 6 pages. Si une citation est incluse et comporte plus de quarante mots, elle doit étre présentée dans un paragraphe séparé, sans guillemets, à simple interligne et avec un retrait de cinq espaces des deux côtés. Dans le cas de citations mineures, elles seront incluses dans l'article, entre guillemets. Les références à la source contiennent le nom de famille de l'auteur, suivi de l'année de publication entre parenthéses, puis de ia p. et du numéro de page. Exemple : Hernandez, (1958, p. 20).

10. La liste des références est placée à la fin du texte, avec le sous-titre : **Referencias**, en gras et dans la marge de gauche. Chaque référence est transcriteà interligne simple avec l'alinéa français. Un espace et demi est attribué entre chaque référence. Le systéme d'APA doit étre suivi ; voir les exemples suivants de certaines régles :

- Livred'unseulauteur:

Pàez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

- Livre de plusieursauteurs:

Barrera, L. y L.Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.

- Chapitre inclus dans un livre:

Hernàndez, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

- Article inclus dans une revue :

Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didàctica. *Letras*, (58), 21-53.

- Thése

Jàimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Les notes doivent étre placées en bas de page et non à la fin du chapitre, en série numérotée.

12. Le processus d'arbitrage établit que trois experts évaluent l'article Étant donné qu'ils appartiennent à différentes institutions et universités, on prévoit un délai d'environ 45 jours pour qu'iis émettent leur jugement. Lorsque la Coordination de la revue aura reçu l'article annoté par les experts, elle fera un compte rendu qui sera renvoyé à l'auteur et où l'on se prononcera sur la valeur de l'article ; cette démarche peut prendre un autre mois. Une fois que l'écrivain reçoit les commentaires, il a 30 jours pour rendre la version définitive de son article compatibles avec Word for Windows. Si l'auteur ne le fait pas pendant ce temps, la Coordination assumera qu'il a décliné son intention de publier son article et, par conséquent, elle l'exclura de l'édition de la revue. Par ailleurs, l'auteur devra couvrir les frais équivalents à l'arbitrage de trois experts.

13. Il faut éviter des fautes d'orthographe ou de typographie ; les auteurs doivent soigner ces aspects.

14. Les dessins, diagrammes, photos doivent étre placés dans le texte, dans leur lieu correspondant.

15. Les articles et recherches approuvés feront partie des futures éditions de la revue. de sorte que leur mise en page et leur publication éventuelles peuvent prendre un certain temps (environ trois mois), dû à une planification et une projection d'édition répondant à la longueur de la revue, à sa périodicité (une édition par an), à l'hétérogénéité des auteurs d'articles, à la variation thématique, à la diversité des perspectives et aux contingences budgétaires.. Par la suite, le délai d'impression peut avoir une durée d'environ 4 mois.

16. Si l'article n'est pas approuvé, la Coordination n'enverra à l'auteur que les arguments des arbitres expliquant leur refus. Les exemplaires originaux ne seront pas rendus.

17. Ceux qui souhaitent collaborer avec des critiques doivent considérer qu'elles constituent des expositions et des commentaires critiques sur des textes scientifiques ou littéraires récemment publiés, dans le but d'orienter les lecteurs intéressés. Leur longueur ne doit pas dépasser six (6) pages.

18. Les experts ayant arbitré des articles non publiables seront considérés membres du comité d'arbitrage d'une des éditions de « LETRAS ».

NORME PER LA PUBBLICAZIONE DELLA RIVISTA *LETRAS*

Gli articoli che siano inviati alla rivista LETRAS dovranno soddisfare le seguenti condizioni. In caso contrario, gliarticoli non potranno essere inclusi nel processo d'arbitraggio.

1. Gli scritti devono essere inediti. L'articolo non deve essere sottomesso, simultaneamente, ad qualunque altro processo d'arbitraggionĕ di pubblicazione. Se esistono versioni in Spagnolo o in altre lingue, vannoconsegnate per verificare se sono ancora inedite.

2. Coloro che inviino gli articoli, devono allegare una lettera dove si chieda l'arbitraggio, per studiare la possibilità di essere inclusi nella rivista. Devono anche compromettersi ad essere arbitri nel loro specialità, in caso di essere stato ammesso. È sottinteso che gli autori accettino le presenti norme editoriali. Nella medesima lettera, si devono specificare i seguenti dati: l'indirizzo dell'autore, telefono fisso e cellulare, indirizzo di posta elettronica.

Vediil modelo seguenti.

_____

Luogo e data

Spettabili

Editori della rivista *Letras*

IVILLAB

Allegato alla presente, mi permetto di inviarvi il testo intititolato: _____ _____, redatto da me, con lo scopo di sottoporlo al processo d'arbitraggio che ordina la vostra rivista. Faccio atto di fede che questo articolo ĕ inedito, non ĕ al momento sottoposto ad un simile processo, nĕ coinvolto in altre procedure di pubblicazione. Nel caso in cui si dimostri il contrario, sarò d'accordo con la decisione finale che prenderete. editInoltre, se accettata la mia ricerca, mi offro come arbitro, in articoli che riguardino la mia competenza.

In attesa di un vostro corteseris contro, porgo distintisaluti.

Firma

Nome e cognome:

Grado accademico:

(Ad esempio: Dottore, Master, Dottore di Ricerca, Professore)

Indirizzo: _____

Teiefonofisso: _____ Cellular:_____

E-mail:_____

_____

3. L'invio do vràav venire a uno di questi indirizzi:
letras.ivillab@gmail.com / revistaletras@ipc.upel.edu.ve
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB).
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas.
Edificio Histórico, piso 1, Avenida Pàez, El Paraíso. Teléfono: 00-58-212-451.18.01
Caracas, 1023.- Venezuela.
4. L'articolo deve contenere informazioni su: a) titolo; b) nome e cognome dell'autore; c)riassunto del curriculum (in istituzioni, area docente, di ricerca, elenco di pubblicazioni anteriori (secisono). Deve avere le seguenti caratteristiche: carattere "Times New Roman", misura 12, doppio spazio interlineare, pagine numerate, stampate in fogliformato A-4.
5. L'articolo deve avere un titolo e un riassunto in Inglese e in Spagnolo. Tale riassunto deve essere lungo circa cento (100) e/o centocinquanta (150) parole. Si deve specificare: lo scopo,la teori asulla quale si fondamenta, la metodologia applicata, i risultati e le conclusioni. Devono essere enunciate al termine del testo quattro parole chiavi o descrittori.

6. L'estensione sarà tra quindici (15) e trenta (30) fogli (piùtre (3) per la bibliografia).Nessuna delle copie dovrà avere né dati d'identificazione dell'autore né alcun modo per arrivare alla medesima. Non devono apparire né ringraziamenti né dediche. Questi aspetti potranno essere aggiunti sulla versione definitiva dopo il processo d'arbitraggio.

7. Per quanto riguarda la struttura del testo, nell'introduzione deve essere espresso lo scopo dell'articolo. Nello sviluppo si deve distinguere chiaramente quale sono le parti che contengono icontributi propri e quale appartengono ad altri ricercatori. Le conclusioni dovranno essere derivate soltanto dagli argomenti esposti nel saggio.

8. Le recensioni costituiscono esposizioni e commenti critici sui testi scientifici o letterari attuali, con lo scopo di offrire orientamento ailettori interessati. La loro estensione non deve essere più lunga di sei (6) fogli.

9. Se é stata inclusa una citazione che abbia più di quaranta (40) parole, dovrà essere scritta in un paragrafo separato, senza virgolette, con uno spazio e con margini con cinque (5) spazi in entrambi lati. Se si usano citazioni minori, queste vanno incorporate nella redazione dell'articolo, tra virgolette. Le referenze alle fonti d'informazione devono avere il cognome dell'autore, seguito dall'anno della pubblicazione tra parentesi, poi la lettera p. e ii numero della pagina. Ad esempio: Hernàndez (1958 p. 20).

10. L'elenco delle referenze va collocato alla fine del testo, con il seguente sottotitolo, in grassetto e al margine sinistro: Referenze. Ogni registro ha uno spazio, con margini francesi. Tra un registro e l'altro si interpone uno spazio e mezzo. Si deve applicare il sistema della A.P.A; vedi i seguenti esempi di alcune norme:

a) Libro di un autore: Pàez, I. (1991). *Comunicazione, linguaggio umano e organizzazione del codice linguistico.* Valencia: Vadell Hermanos Editores.

b) Libro di diversi autori: Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolinguistica e sviluppo dello Spagnolo*. Caracas: Monteavila.

c) Capitolo incluso in un libro: Hernàndez, C. (2000). Morfologia del verbo. La condizione di esse reausiliare. In: M. Alvar (Dir.). *Introduzione alla linguistica spagnola.* Barcelona:Ariel.

d) Articolo incluso in rivista: Cassany, D. (1999). Punteggiatura: ricerche, concezioni e didattica. *Letras, (58)*, 21-53.

e) Tesi: Jàimez, R. (1996). *L'organizzazione dei testi accademici: incidenza della loro conoscenza nella scrittura studentesca*. Tesi di laurea (Master) non edita. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. I riferimenti vanno a fine pagina e mal a fine capitolo, in sequenza numerata.

12. Il processo d'arbitraggio viene eseguito da tre giudici che valutano ogni articolo. Poiché appartengono a diverse istituzioni ed università, si prevede un arco di tempo di quarentacinque (45) giorni perché gll esperti esprimano il loro giudizio. Consegnate gll osservazioni di tutti e tre, la Coordinazione della Rivista elabora una relazione, la quale si invia all'autore. È possibile che questa tappaabbia una durata di circa un mese. Lo scrittore, dopo aver ricevuto i commenti, ha trenta (30) giorni per consegnare la versione definitiva in programmi compatibili con Word for Windows. Se non si dovessero rispettare questi tempi, la Coordinazione assumerà la renuncia dell'autore a pubblicare l'articolo e quest'ultimo verrà escluso dall'edizione.

13. Nessun articolo potrà avere alcun tipo di errori ortografici né di stampa; Ogni autore dovrà controllare questo aspetto.

14. I disegni, grafici, fotografie e diagrammi devono essere collocati all'interno del testo,dove corrispondono.

15. Gll articoli approvati vengono a far parte di numeri futuri. Perció, la possibile impressione potrà avere un ritardo di circa tre mesi a causa della pianificazione e proiezione dell'edizione, rispetto all'estensione della rivista, la sua ciclicità (due numeri annuali), l'eterogeneità degli articolisti, la variazione tematica e la diversità di prospettive.

16. Per quanto riguarda i materiali non approvati, la Coordinazione si limiterà ad inviare all'autore gll argomenti che, secondo i giudici, giustificano il rifiuto.

17. I giudici degli articoli non pubblicabili saranno considerati parte del comitato **diarbitraggio di un'edizione della rivista *Letras.***

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Os artigos enviados para a revista **LETRAS** deverão reunir as seguintes condições. Caso não as reúnam, não poderão ser submetidos a análise por pareceristas.

1. Os materiais submetidos deverão possuir carácter inédito. Os artigos não deverão ser submetidos simultaneamente a análise por outros pareceristas ou a outro processo de publicacão.

2. **O autor que enviar um artigo deverá anexar uma carta, solicitando que o artigo seja submetido a uma revisão porpareceristas para estudarem a possibilidade de este ser incluído na revista e assinalando o seu compromisso em agir na qualidade de pareceristana sua especialidade, no caso de ser admitido. Subentende-se que o autor se submete às presentes normas editoriais**. Nessa mesma carta, deve-se especificar os seguintes dados: endereco do autor, telefone fixo, celular e correio electrónico. Segue modelo:

Senhoras e Senhores

Editores da revista *Letras*

IVILLAB

Venho por este meio dirigir-me às Senhoras e aos Senhoresa fim de submeter ao processo de avaliação científica independente um trabalho da minha autoria, intitulado XXX, para que seja considerada a sua publicação num próximo número da revista *Letras*.

Deixo constância de que este material não está sendo avaliado por nenhuma outra revista nem foi submetido a nenhum outro trâmite de publicação, pelo que dou fé do seu carácter inédito. Caso se comprove o contrário, ou decida retirar o trabalho da publicação, comprometo-me a cumprir as normas editoriais da revista.

Da mesma forma, caso seja aceite o meu ensaio, contraio a obrigação de prestar, futuramente, os serviços deavaliadorespecialista da revista *Letras*, para artigos da minha área de competência.

Sem mais a que fazer referéncia, me despidodas Senhoras e dos Senhores, atenciosamente,

Grau académico e nome do autor (ex: Prof. Dr. XXX)

Endereço de contato

Telefone fixo e celular

E-mail

3. O envio de artigos será realizado para o seguinte endereço:

letras.ivillab@gmail.com

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela

4. O artigo deverá conter informação sobre: a) título; b) nome completo do autor; c) *curriculum vitae* resumido (instituições a que pertence, área docente e de pesquisa, título e referência dos artigos publicados anteriormente (caso existam)).

5.A redação do artigo deverá obedecer ás seguintes especificações: letra "Arial" tamanho 12, espaço duplo, páginas numeradas, emtamanho carta.

6. O artigo deve possuir título e um resumo em espanhol. Este resumo deverá ter uma extensão de una página ou entre 100 e 150 palavras e deverá especificar: objetivo, teoria, metodologia, resultados e conclusões. Em relação com a tradução, sugerimos utilizar orações curtas, diretas e simples.O resumo deverá ser acompanhado de quatro palavras-chave.As palavras-chave deverão aparecer no artigo na mesma ordem mencionada.

7. A extensão dos artigos deverá estar compreendida entre as 15 e as 30 páginas (e três páginas adicionais para a bibliografia). Nenhum dos manuscritos deverá ter elementos de identificação ou pistas para chegar á mesma; também não deverão aparecer dedicatorias ou agradecimentos; estes elementos poderão ser incorporados na versão definitiva, depois do processo de revisão.

8. Quanto á estrutura do texto: o propósito do artigodeverá aparecerna introdução; as partes que representam contribuições próprias e aquelas que correspondem a outros investigadores deverão estar na secção correspondente ao desenvolvimento; e as conclusões só poderão ser derivadas dos argumentos apresentados no corpo do trabalho.

9. As citações de mais de quarenta palavras deverão ser apresentadas num parágrafo á parte, sem aspas, a espaço simples e com uma margem de cinco espaços de ambos lados. As citações menores deverão ser incorporadas no corpo do artigo, entre aspas. As referências bibliográficas deverão conter o sobrenome do autor, seguido do ano de publicação, do símbolo p. e do número da páginaentre parênteses. Ex.: Hernández (1958, p. 20).

10. A lista de referências bibliográficas deverá ser colocada ao final do texto, com o seguinte subtítulo, em negrito e alinhado á margem esquerda: Referências. Cada referência deverá ser escrita a espaço simples, com margem francesa. Entre uma referência e outra deverá haver espaço e meio. O sistema da APA deverá ser utilizado. Observe-se os seguintes exemplos de algumas normas:

- Livro de um autorsó:

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organizacióndel código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

- Livro de vários autores:

Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollodelespañol*. Caracas: Monte Ávila.

- Capítulo incluído num livro:

Hernández, C. (2000). Morfologíadel verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a lalingüísticaespañola*. Barcelona: Ariel.

- Artigo incluído numa revista:

Cassany, D. (1999). Puntuación: Investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

- Tese:

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: Incidencia de suconocimientoenla escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. As notas deverão ir em pê de pãgina e não ao final do artigo, em sequência numerada.

12. O processo de revisão implica a avaliação do trabalho por dois (02) ou tres (03) pareceristas. Por pertencerem a diferentes instituições e universidades, prevê-se um prazo de cerca de quarenta e cinco (45) dias para que os especialistas realizem as suas avaliações. Ao receber as observações de todos, a Coordenação da Revista elaborará um único relatório que remeterã ao autor. Este processo poderã durar um mês adicional. O escritor, depois de ter recebido os comentários, contarã com trinta (30) dias para entregar a versão definitiva em programas compatíveis com Word for Windows. Caso não o faça durante este período, a Coordenação partirá do princípio de que o autor terã abandonado a sua intenção de publicar o artigo e, consequentemente, serã excluído do projeto de edição.

13. Os artigos não deverão conter nenhum tipo de erros (nem ortogrãficos nem de tipografia). É da responsabilidade dos autores velar por este aspecto.

14. Os desenhos, gráficos, fotografias e diagramas deverão ser incorporados ao corpo do texto, no lugar que lhes corresponder.

15. Os trabalhos aprovados passarão a formar parte de futuros números da revista, por essa razão a sua possível impressão poderá demorar certo tempo (aproximadamente três meses), devido a que existe uma conveniente planificação e programação da edição, em atenção ã extensão da revista, á sua periodicidade (um número por ano), heterogeneidade de autores, variação temãtica, diversidade de perspectivas e possíveis despesas orçamentais. Posteriormente, o prazo de impressão poderá durar cerca de quatro (04) meses adicionais.

16.No caso dos materiais não aprovados durante a revisão, a Coordenação se limitará a enviar ao autor os argumentos que, segundo os pareceristas, fundamentam a não aceitação do artigo. Não se devolverão originais.

17.Os resumos deverão constituir exposições e comentários críticos sobre textos científicos ou literários de recente aparição, com a finalidade de orientar os leitores interessados. A sua extensão não deverá exceder as seis (6) pãginas.

18.Os avaliadores de artigos não publicãveis serão considerados parte do comitê de revisão de uma edição da revista LETRAS.

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

1. La Coordinación de la Revista LETRAS verificará que los trabajos recibidos se adecúen a las normas de publicación y áreas del conocimiento exigidas.
2. Los trabajos que cumplan con las normas de publicación y que se adapten a las áreas del conocimiento establecidas en LETRAS serán sometidos a la evaluación de dos (2) o tres (3) jueces especialistas, pertenecientes a distintas instituciones y universidades nacionales e internacionales.
3. Cada juez dispone de un lapso no mayor de cuarenta y cinco (45) días para consignar el informe de arbitraje. Sin embargo, por pertenecer los árbitros a diferentes instituciones de Educación Superior nacionales e internacionales, el Consejo Editorial prevé un plazo de aproximadamente tres (3) meses para contar con todos los juicios y elaborar el informe respectivo.
4. Cada juez recibirá una comunicación de solicitud de arbitraje con un formato de *Informe* que contiene los siguientes aspectos:
5. Identificación del trabajo a evaluar y del árbitro:
    - Título del trabajo
    - Área
    - Sub-área
    - Categoría: Artículo especializado____Reseña: ____Creación___
    - Apellidos y Nombres del árbitro
    - Institución

6. Asimismo, este formulario establece las siguientes categorías de evaluación sobre las cuales el juez debe emitir opinión.

A) Aspectos relativos a la forma:

1. Estructura general
    - Introducción
    - Desarrollo
    - Conclusiones
    - Bibliografía
    - Otros
2. Actualización bibliográfica
    - Referencias y citas
    - Redacción
    - Coherencia del discurso
    - Otras (especificar)

B. Aspectos relativos al contenido:
    - Metodología
    - Vigencia del tema y su planteamiento
    - Tratamiento y discusión
    - Rigurosidad
    - Confrontación de ideas y/o resultados
    - Discusión de resultados (si procede)
    - Otros (especifique)
7. Además de los aspectos anteriores, los jueces deberán considerar la adecuación del artículo a las normas de publicación de la revista LETRAS, publicadas al final de cada número.
8. Los árbitros pueden completar esta información con observaciones que sustenten los juicios emitidos y añadir cualquier otro aspecto que consideren relevante en el trabajo evaluado.
9. Los resultados de la evaluación se expresarán según los siguientes parámetros:
    - Sugiere su publicación

- No sugiere su publicación

10. Los árbitros deben especificar los argumentos (referidos a la forma y/o fondo) que justifiquen cualquiera haya sido la decisión señalada en el aparte anterior.
11. La Coordinación de la Revista LETRAS someterá nuevamente a consideración de los árbitros correspondientes, el artículo que requiera modificaciones mayores.
12. La Coordinación de la Revista LETRAS se reserva el derecho a realizar las correcciones pertinentes una vez que el artículo sea aceptado para su publicación.

GUIDE FOR REFEREES

1. The Coordination of LETRAS will verify that the works submitted fulfill the required norms and areas of knowledge.
2. The works that fulfill these norms will be submitted for the evaluation of two (2) or three (3) specialist referees from various institutions and national and International universities.
3. Each referee will have a period of time of not more than forty-five (45) days for the presentation of his/her refereeing report. However, as referees are from different national and International universities, the editorial committee has planned a period of three (3) months to gather all the judgments and produce the final report.
4. Each referee will receive a written request together with a report format containing the following aspects:
5. Identification of the work to be evaluated and of the referee:
    - Work title.
    - Area.
    - Sub-area
    - Category: Specialized article ___; Review: ____ Creation: _____
    - Referee's last name and name.
    - Institution
6. Also, this format includes the following categories upon which the referee must give his/her opinion:

A. Aspects related to form:

1. General Structure:
    - Introduction.
    - Development.
    - Conclusion
    - Bibliography.
    - Others
2. Bibliographic updating.
    - References and quotations.
    - Wording.
    - Discourse coherence.
    - Others (specify)

B) Aspects related to content:

- Methodology.
- Theme relevance and its statement.
- Treatment and discussion.
- Thoroughness
- Ideas and/or results confrontation.
- Discussion of results (if applicable)
- Others (specify)

7. Besides, the above aspects, referees should consider the adequacy of the work to the instructions for contributors of LETRAS published at the end of each number.
8. The referees can complete this Information with observations that support their judgments, and add any other aspect considered relevant in the evaluation of the work.
9. The evaluation results will be expressed through the following parameters:

- Referee suggests publication.
- Referee does not suggest publication

10. The referee must specify those arguments (form or content) that justify any of the above decisions.
11. The committee of LETRAS will submit again those works that require major changes.
12. The Coordination of LETRAS reserves the right to make pertinent corrections once the work has been admitted for publication.

RÈGLEMENT POUR LES ARBITRES

1. La Coordination de ia revue LETRAS vérifiera que les travaux reçus s'adaptent au réglement de publication et aux domaines établis.
2. Les travaux respectant les regles et s'adaptant aux domaines établis chez LETRAS seront évalués par deux (2) ou trois (3) experts appartenants à différentes institutions et universités nationales et internationales.
3. On accorde à chaque juré un délai de quarante-cinq (45) jours maximum pour rendre le compte rendu de l'arbitrage. Cependant, comme les arbitres proviennent de différents établissements d'Éducation Supérieure nationaux et internationaux, le Conseil Éditorial prévoit un délai de trois (3) mois environ pour recueillir tous les jugements et élaborer le compte rendu correspondant.
4. Chaque juré recevra une correspondance de demande d'arbitrage sous format de *Compte rendu* contenant les aspects ci-dessous :
    - Titre du travail
    - Domaine
    - Sous domaine
    - Catégorie: Article spécialisé ____ Notice ____ Création ____
    - Noms et prénoms de l'arbitre
      D'autres.
5. De la méme façon, ce formulaire établit les catégories d'évaluation sur lesquelles le juré doit émettre son opinion.
    a. Aspects concernant la forme :

    Structure générale
    - Introduction
    - Développement
    - Conclusions
    - Bibliographie
    - Autres
6. Actualisation bibliographique
    - Références et citation
    - Rédaction
    - Cohérence du discours
    - Autres (spécifier)

    b. Aspects concernant le contenu
    - Méthodologie
    - Exposé du théme et sa pertinence chronologique
    - Traitement et discussion
    - Rigueur
    - Confrontation d'idées et / ou résultats
    - Discussion de résultats (Si possible)
    - Autres (indiquez)
7. En plus des aspects ci-dessous, les jurés devront considérer le réglement de publication de la revue LETRAS publié à la fin de chaque numéro.
8. Les jurés peuvent compléter cette Information avec des observations soutenant les jugements émis et ajouter d'autres aspects qu'ils considérent importants dans le travail évalué.
9. Les résultats de l'évaluation se présentent sous les paramétres ci-dessous :
    - On suggére sa publication
    - On ne suggére pas sa publication

10. Quelque soit la décision prise (voir le paragraphe précédent), les arbitres devront spécifier leurs arguments concernant la forme et le contenu.

11. Lorsque l'article requérra des modifications majeures, la Coordination de la revue LETRAS demandera aux arbitres de le réviser encore une fois.
12. La Coordination de la revue LETRAS se réservera le droit de réaliser les corrections pertinentes une fois que l'article sera accepté pour être publié.

NORME PER I GIUDICI

1. La Coordinazione della Rivista LETRAS verificherà che gli articoli ricevuti rispettino le norme per la pubblicazione e siano congruenti con le aree della conoscenza richieste.
2. Gli articoli che rispettino le norme per la pubblicazione e le aree della conoscenza stabilite in LETRAS saranno valutati da DUE (2) O tre (3) giudici esperti, d'istituzione e università diverse.
3. Ogni giudice ha un arco di tempo di non più di quarantacinque (60) giorni per consegnare la relazione d'arbitraggio. Nonostante ciò, poichĕ i giudici appartengono a diverse istituzioni d'Educazione Superiore, nazionali e internazionali, il Consiglio Editoriale prevede un arco di tempo di tre (3) mesi, per raccogliere tutti i giudizi ed elabori la relazione finale.
4. Ogni giudice riceverà una comunicazione di richiesta di arbitraggio, con un modulo di *Relazione* e avrà i seguenti aspetti:

5. Identificazione dell'articolo a valutare. Identificazione del giudice:

- *Titolo dell'articolo
- Area
- Sotto-area
- *Categoria: Articolo specializzato_____
- Recensione_____ Creazione_____
- *Cognome e Nome del giudice
- *Istituzione

6. Allo stesso modo, nel modulo si stabiliscono le categorie di valutazione seguenti, secondo le quali il giudice dovrà valutare:

A. Aspetti formali:

- Struttura generale
- Introduzione
- Sviluppo
- Conclusioni
- Bibliografia
- Altri
  Aggiornamento bibliografico
- Riferimenti e citazioni
- Redazione
- Coerenza del discorso
- Altre (specificare)

B. Aspetti del contenuto

- Metodologia
- La validità del argomento e della sua impostazione
- Il trattamento e il dibattito
- Rigorosità
- Il confronto delle idee e/o del risultati
- Discussione del risultati (se ĕ ammissibile)
- Altri (specificare)

7. Oltre agli aspetti precedenti, i giudici dovranno considerare l'adeguamento dell'articolo alle norme per la pubblicazione della rivista LETRAS, che vengono pubblicate alla fine di ogni numero.
8. I giudici possono aggiungere altre informazioni, osservazioni e altri aspetti, come basamento del loro giudizi e che siano rilevanti nell'articolo valutato.
9. I risultati della valutazione saranno espressi nei parametri seguenti:
   - Suggerisce la sua pubblicazione
   - Non suggerisce la sua pubblicazione

10. I giudici devono specificare gli argomenti (tanto della forma quanto del contenuto) qualsiasi sia stata la decisione che riguardi il paragrafo precedente.
11. La Coordinazione della Rivista LETRAS sottometterà a una seconda revisione da parte del giudici, ogni articolo che richieda modificazioni considerabili.
12. La Coordinazione della Rivista LETRAS si riserva il diritto di realizzare le correzioni *ad hoc*, quando l'articolo sia accettato per essere pubblicato.

NORMAS PARA CONSULTORES

1. A Coordenação da Revista LETRAS verificará que os trabalhos recebidos sejam consequentes com as normas de publicação e as áreas do conhecimento exigidas.
2. Os trabalhos que cumpram com as normas de publicação e que se adaptem ás áreas do conhecimento estabelecidas pela Revista LETRAS serão submetidos á avaliação de dois (2) ou três (3) consultores especialistas, pertencentes a diferentes instituições e universidades nacionais e internacionais.
3. Cada consultor dispõe de um prazo não superior a quarenta e cinco (45) dias para entregar o relatório da avaliação. No entanto, visto os consultores pertencerem a diferentes instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais, o Conselho Editorial prevê um prazo de aproximadamente três (3) meses para contar com todas as avaliações e elaborar o correspondente relatório.
4. Cada consultor receberá uma comunicação de formalização do pedido para que se desempenhe como consultor, com um formulário de *Relatório* que contêm os seguintes campos:

Identificação do trabalho a avallar e do consultor:

- Título do trabalho
- Área
- Sub-área
- Categoria: Artigo especializado____Recensão____Criação___
- Últimos e primeiros nomes do consultor
- Instituição

5. Este formulário estabelece ainda as seguintes categorias de avaliação sobre as quais o consultor deverá emitir opinião:

A) Aspectos relativos á forma:

Estrutura geral

- Introdução
- Desenvolvimento
- Conclusões
- Bibliografia
- Outros
-

Actualização bibliográfica

- Referências bibliográficas e citações
- Redacção
- Coerência do discurso
- Outras (especificar)

A) Aspectos relativos ao conteúdo:

- Metodologia
- Vigência do tema e sua problematização
- Tratamento e discussão
- Rigor
- Confrontação de ideias e/ou resultados
- Discussão de resultados (se for o caso)
- Outros (especifique)

7. Para além dos aspectos anteriores, os consultores deverão considerar a adequação do artigo ás normas de publicação da Revista LETRAS, publicadas no fim de cada número.
8. Os consultores podem completar esta informação com observações que sustentem os juízos de valor emitidos e acrescentar qualquer outro aspecto que considerem relevante sobre o trabalho avallado.

9. Os resultados da avaliação serào expressos segundo os seguintes paràmetros:
    - Sugere a sua publicação
    - Não sugere a sua publicação
10. Os consultores devem especificar os argumentos (referidos à forma e/ou ao conteúdo) que justifiquem qualquer que tenha sido a decisão assnalada no ponto anterior.
11. A Coordenação da Revista LETRAS submeterã novamente à consideração dos consultores correspondentes o artigo que necessitar modificações mais substanciais.
12. A Coordenação da Revista LETRAS reserva-se o direito de realizar as correcções pertientes uma vez que o artigo seja acei.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA DEL DISCURSO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

1. Descripción: Este doctorado se desarrolla dentro de las líneas y políticas del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB). Se fundamenta en el Humanismo y en la Pedagogía crítica y se propone una interpretación de la realidad educativa venezolana, una reflexión acerca de nuestro entorno y de nuestros conocimientos, y una transformación social y educativa, que genere una teorización sobre un aspecto de la realidad cultural y educativa venezolana.

2. Dirigido a: Profesionales con títulos de profesor, licenciado y especialista o magíster en las áreas de lengua, literatura, lectura y escritura. También pueden optar quienes acrediten una educación equivalente o quienes estén en disposición de desarrollar las competencias de entrada requeridas, mediante un plan de formación personalizado.

3. Requisitos de ingreso: Además de las condiciones referidas a las competencias de entrada necesarias, los aspirantes deberán tener el apoyo de tres personas que los conozcan en diferentes ámbitos (personal, profesional e institucional), deberán aprobar un anteproyecto de investigación y una entrevista personal.

4. Líneas de investigación: Ciencias del lenguaje y educación, Desarrollo de competencias para la lengua escrita, Lingüística aplicada, Educación infantil, Enseñanza de la lengua materna, La lengua como diasistema, español de Venezuela, Análisis del discurso, Literatura venezolana, Literatura latinoamericana

5. Régimen de estudios: El doctorado está estructurado en diez semestres. En cada uno, el estudiante podrá cursar un mínimo de seis unidades de crédito y un máximo de doce.

6. Modalidad de estudios: Preferiblemente semipresencial o presencial, dependiendo de la naturaleza de los cursos. En casos de formación personalizada, existe la posibilidad de cursos a distancia.

7. Aspectos financieros: Los aranceles de estudio están supeditados al valor de la unidad tributaria. Cada crédito tiene un valor de tres unidades tributarias.

8. Requisitos de egreso: Aprobar 48 unidades de crédito y la tesis doctoral, demostrar dominio de un idioma extranjero, difundir las experiencias y resultados obtenidos en los cursos del doctorado, mediante ponencias y artículos.

9. Información: Profa. Shirley Ybarra
pedagogiadeldiscursoupel@gmail.com

10. Dirección:
Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas, Edificio Histórico, Piso 1, Oficina 45
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

MAESTRÍA EN LiNGÜiSTiCA

Título que se otorga

Magíster en Lingüística

Presentación General

El Subprograma de Maestría en Lingüística, el más antiguo del país en su género, aspira a continuar con la formación de especialistas de esta disciplina con un amplio dominio de los principales enfoques y métodos de la investigación lingüística para realizar estudios en el área del español de Venezuela y para aportar soluciones a problemas vinculados con el lenguaje en el contexto de la realidad nacional.

Objetivos Generales

1. Aproximar a los estudiantes a los fenómenos lingüísticos con las herramientas teórico-prácticas pertinentes.
2. Formar investigadores en el área del lenguaje que valoren la variedad venezolana del español.
3. Aportar soluciones a problemas vinculados con el lenguaje en el contexto de la realidad nacional.

Perfil del Egresado

- Domina las teorías lingüísticas más importantes, así como también las precarias interdisciplinarias afines a los estudios del lenguaje.
- Aplica los métodos de investigación lingüística para el estudio del lenguaje.
- Diseña, desarrolla, aplica y valida modelos de análisis lingüísticos.
- Evalúa y correlaciona resultados de investigaciones en lingüística áreas afines.
- Manifiesta poseer una actitud positiva hacia la investigación y hacia la constante búsqueda del conocimiento.

Información: Profa. Dulce Santamaría (E)
dulsam6@hotmail.com

Dirección:
Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 4, Oficina 433.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

MAESTRÍA EN LITERATURA LATINOAMERICANA

Título que se otorga

Magíster en Literatura Latinoamericana

Presentación General

Este Subprograma ofrece la oportunidad de actualización al docente y al investigador. Para eso, les brinda la ocasión de profundizar en la literatura latinoamericana de los siglos XIX, XX y XXI. Así mismo, busca vincular los estudios de pregrado y de postgrado del estudiante con la labor investigativa desarrollada por el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB).

Objetivo General

Formar especialistas críticos con dominio de las principales herramientas teórico-metodológicas de la investigación, lo que permitirá el análisis de los textos representativos de la literatura y la cultura latinoamericanas, en el marco de las tradiciones y debates discursivos que las sustentan y problematizan.

Perfil del Egresado

- Conoce los distintos tipos del discurso literario.
- Conoce y vincula los procesos culturales latinoamericanos y venezolanos que inciden en la literatura y permiten su conceptualización.
- Posee un pensamiento crítico con respecto a las formaciones teóricas, estéticas y discursivas.
- Utiliza y domina los principales métodos de análisis de la obra literaria.
- Domina los principales métodos de investigación literaria.
- Posee una actitud positiva hacia la investigación y hacia la renovación constante del conocimiento.
- Diseña y ejecuta proyectos de investigación en las áreas de la Literatura Venezolana y/o Latinoamericana.

Información: Prof. Luis Alfredo Álvarez A.
literapost.ipc@gmail.com

Dirección:
Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 4, Oficina 435.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA

Título que se otorga

Magíster en Lectura y Escritura

Presentación General

La *Maestría en Lectura y Escritura* pretende continuar con la formación profesional de los docentes en ejercicio, en el área de la lengua escrita, a fin de propiciar la investigación teórico-práctica en este campo.

Objetivo General

Promover las investigaciones en el ámbito de la lengua escrita.

Objetivos Específicos

i. Formar profesionales especializados en el saber científico y en metodología de la investigación en el área de lectura y escritura.
ii. Propiciar el desarrollo de habilidades para profundizar y generar conocimientos en relación con la lectura y la escritura.
iii. Propiciar la formación de educadores conscientes de la importancia de la lectura y la escritura como procesos indispensables para la transformación del hombre y del contexto histórico social en el que se desenvuelve.
iv. Estimular el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica del docente frente a diferentes proposiciones relacionadas con los procesos de comprensión y producción lingüísticas.
v. Contribuir con el desarrollo de actividades de investigación en las áreas de lectura y escritura con vista a la revisión y mejoramiento permanente y sistemático del proceso de enseñanza y de aprendizaje.
vi. Propiciar el desarrollo y aplicación de nuevos modelos evaluativos en las áreas de lectura y escritura.

Información: Profa. Vanessa Hidalgo
lecturayescrituraipc@gmail.com

Dirección:
Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 4, Oficina 410.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

Especialización en lectura y escritura

Titulo que se Otorga

Especialista en Lectura y Escritura

Presentación general

La Especialización en Lectura y Escritura pretende responder con efectividad ante la demanda de formar docentes en el área de la lectoescritura con capacidades interdisciplinarias, multimodales y actualizadas en el marco de las nuevas tendencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin lugar a dudas, tanto el dominio de la lectura y la escritura son de gran impacto en la formación de ciudadanos críticos quienes cada vez más se ven envueltos en entornos discursivos que demandan el uso adecuado de la competencia comunicativa e interaccional, de allí que sea oportuno sumar esfuerzos para el perfeccionamiento de estos procesos y garantizar que los egresados de la Especialización cuenten con las herramientas necesarias para lograr optimizar su praxis docente.

Objetivo general

Promover las investigaciones en el ámbito de la pedagogia de la lengua escrita.

Objetivos Especificos

1. Propiciar la formación de educadores que reconozcan la importancia de la lectura y la escitura como procesos comunicacionales indispensables para transformación del hombre y del contexto histórico-social en el que se desenvuelve.
2. Estimular el desarrollo de la capacidad reflexiva y critica del docente frente a diferentes propoposiciones con la lengua escrita.
3. Prorpiciar la aplicación de estrategias novedosas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como respuesta a proyectos histórico-pedagógico definidos de acuerdo con nuestras necesidades.
4. Contribuir con el desarrollo de actividades de investigación en el área de lectura y escritura con vista a la revisión y mejoramiento permanente y sistemático del proceso de enseñanza.
5. Propiciar el desarrollo y aplicación de nuevos modelos evaluativos en las áreas de lectura y escritura.
6. Motivar al docente para que asuma un rol como agente fundamental en la promoción de la lectura y la escritura dentro de núcleos sociales.

Perfil del Egresado

- ✓ Propiciar en el educando el uso sistématico y permanente del lenguaje oral y escrito como medios efectivos para la comunicación, el crecimiento personal, el desarrollo del pensamiento y la creatividad.
- ✓ Orienta su acción sobre la base de soluciones de problemas vinculados al contexto histórico-social.
- ✓ Motiva la participación de los estudiantes en las actividades dirigidas a la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura, con la finalidad de estimular sus capacidades creativas individuales, sus capacidades cognitivas, afectivas y su crecimiento personal y social.
- ✓ Asume actitudes críticas frente a proposiciones teórico-prácticas relacionadas con los procesos de comprensión y producción de teorías lingüísticas desde perspectivas interdiscuplinarias.
- ✓ Orienta científicamente las actividades que propician la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura en los educandos.
- ✓ Utiliza estrategias que le permiten emplear adecuadamente los recursos para el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- ✓ Facilita en el aducando la adquisición y el desarrollo de las competencias necesarias para hacer uso apropiado de la lectura y la escritura.
- ✓ Planifica las actividades de promoción en atención a las características de la sociedad venezolana y la comunidad para garantizar la efectividad de su acción pedagógica.
- ✓ Propicia la participación de la clase, la escuela y la comunidad con el fin de lograr la investigación para la promoción efectiva de la lectura y la escritura.
- ✓ Coordina acciones que le permitan cohesionar grupos de trabajo con diferentes sectores de la comunidad y del ámbito escolar para atender de manera efectiva la promoción de la lectura y la escritura.
- ✓ Promueve la incorporación conciente de los educandos en la búsqueda de alternativas para la solución de problemas de lectura y escritura en el aula.

Información: Prof. Brayan Hernández
lecturayescrituraipc2020@gmail.com

Dirección:
Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 4, Oficina 434.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES
LINGÜÌSTICAS Y LITERARIAS "ANDRÉS BELLO"